



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Programa de Doctorado Innovación y Formación del

Profesorado

TESIS DOCTORAL

PRÁCTICAS DOCENTES Y SERVICIO COMUNITARIO

EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dirigida por:

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Dra. Juana Sánchez-Gey Venegas

Presentada por: Yanette Molina Hernández

Madrid, 2010

PRÁCTICAS DOCENTES Y SERVICIO COMUNITARIO

EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Resumen

En la presente investigación se estudió la Práctica Docente No Convencional (PDNC) en el Instituto Pedagógico de Caracas. En esta modalidad junto a la formación de los estudiantes de docencia se presta un servicio a la comunidad. Se ha realizado en variados escenarios, entre ellos: comunidades en condiciones de pobreza, centros penitenciarios, hospitales e instituciones para la atención a niños y jóvenes bajo protección del estado. La investigación desarrollada es de naturaleza cualitativa, bajo esta perspectiva, la experiencia de la PDNC estuvo documentada en entrevistas a los protagonistas y fuentes impresas. Se hizo un análisis interpretativo de las narrativas recabadas, con apoyo en el diseño de investigación denominado Enfoque de Teoría Sustentada, Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Se planteó determinar y datar los eventos de la PDNC, los momentos de su desarrollo, sus protagonistas, escenarios, sistematizar lo acontecido y establecer su secuencia temporal. Esto permitió producir un relato estructurado donde se expone el curso y sentido de la PDNC en el lapso 1983-2006, y es el primer producto de este trabajo. De la investigación se generó un modelo orientado a la comprensión del proceso didáctico de la PDNC y el proceso de cambio y crecimiento personal que se experimenta en el desarrollo de esta labor. Como tercer producto, de la interpretación de lo acontecido y la comprensión del proceso didáctico de la PDNC se han derivado los aportes que puede ofrecer para instrumentación del Servicio Comunitario que de acuerdo a la ley, deben realizar los estudiantes de educación superior en Venezuela. En la investigación se pone de manifiesto que la PDNC es una propuesta pedagógica con pertinencia social y válida para la formación de docentes con sensibilidad y compromiso profesional en la atención integral del niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza y/o en condiciones de vulnerabilidad

Palabras clave: educación no convencional, prácticas docente, formación de docentes, aprendizaje servicio, servicio comunitario

TEACHING PRACTICE IN NO CONVENTIONAL SETTINGS AT THE PEDAGOGIC EXPERIMENTAL LIBERTADOR IN VENEZUELA

Abstract

The present investigation dealt with the teaching practice in no conventional settings (TPNCS) at the Pedagogical University in Venezuela. Both, the TPNCS and the formation of the teaching students, includes certain services offered to the community. This strategy has been proved in different contexts, among them: penitentiary institutions, communities in conditions of poverty, hospitals and institutions for children and young people under protection of the state. The research followed a qualitative approach; therefore, the PDNC experience was documented via interviews with the protagonists and the search of printed sources. An interpretative analysis has been done using) the investigation strategy known as Grounded Theory which was applied to determine and collect the PDNC events: moments of development, protagonists and places, in order to systematize what occurred and to establish his time sequence. This allowed the researcher to develop a structured story where the course and sense of the PDNC is exposed in the period 1983-2006, and this is the first product of this investigation. Secondly, a model oriented to the understanding of the didactic process of the PDNC and the process of change and personal growth was generated. As a third product, there are also guidelines that can be used as tools for the offering of Community Service, that according to the law, Venezuela's Higher Education students must do. In this investigation it was shown that the PDNC is a pedagogical proposal with social relevance and it is valid for the preparation of teachers with sensibility and professional commitment to the integral attention of children, young people and adults in situation of poverty and/or conditions of vulnerability.

Key words: non-conventional education, educational practice, teacher formation, learning service, community service

DEDICATORIA

A mi madre con quien aprendí desde muy niña la alegría del ayudar al otro y cultivar cada día los valores que han orientado mi vida

A mi padre (+) por siempre confiar y respetar mis inquietudes

A mis hijas Lorena y Mariana por el apoyo, dedicación, amor que siempre me dan. Hijas me siento feliz de verlas crecer en el camino del compromiso social, deseo que continúen cultivando esa sensibilidad

Argenis mi amigo, compañero, esposo. Por tu apoyo incondicional en cada momento del trabajo y cada día de mi vida, gracias por caminar siempre a mi lado.

A la memoria de la profesora Aura Leal de Ravelo por ser la pionera en la Modalidad no Convencional en el IPC, abrir caminos, formar y guiar a toda una generación de docentes.

Rosa Figueroa y Estela Leal por el estímulo a continuar con este trabajo de investigación, por confiar y creer

Lucila por mostrarme el camino de la no convencional y ser siempre una guía y una luz en mi proceso de formación

Juanita un ángel con razón poética en el camino de mi vida.

Mi profesor Agustín, por sus sabios y pertinentes consejos. Por valorar la Pedagogía en el ámbito no convencional como medio de transformación social.

A todos los colegas, alumnos y miembros de la comunidad que han dado aportes para abrir caminos en la modalidad no convencional

A esos hermanos que la vida nos presenta y nos brindan ese estímulo y apoyo incondicional: Ingrid y David

Mi familia: padres, hermanos, sobrinos y mi cuñado Luís, por hacerme sentir que la distancia no existe, por ese apoyo y cariño que me brindaron.

Mis hermanos Guías y Scouts quienes siempre han estado presentes y con los cuales he compartido la alegría del Siempre Listos Para Servir.

A Pedro Alejandro siempre presente dando el apoyo

Zulay Pérez, por continuar llevando en alto la llama de lo No Convencional

A la tía Gladys quien es un digno ejemplo del amor al prójimo y abrió las puertas de la Casa Hogar Nueva Esperanza.

Ricardo y Anunciación: cuyo amor por la infancia les llevó a buscar ese apoyo en la Universidad y abrir un camino de trabajo en la Comunidad del Guarataro, la atención, formación de maestros y líderes comunitarios

Prof. Gilberto Picón: por su apoyo y pertinentes consejos

A Marcos Cortés y Amparo Maleno siempre presentes con su amistad

Con especial cariño a Chacón Rodríguez por su paciencia, apoyo, optimismo y confianza

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS A

Mi especial reconocimiento y agradecimiento a todos los profesores, estudiantes, líderes comunitarios, personal del Hospital Pediátrico J.M de los Ríos, por su apoyo, disposición y entusiasmo al conceder las entrevistas, dar sugerencias, recomendaciones y ofrecer fuentes documentales que permitieron conocer la historia de las PDNC:

A los entrevistados para esta investigación: profesores de la Práctica Docente No Convencional, miembros de la comunidad, estudiantes del IPC que generosamente me han concedido su palabra, tiempo y dedicación para comprender los caminos recorridos.

*Alberto Perestrello
Anunciación Perafán
Betis Baldivian
Candelaria de González
Clara Gervasio
Clara Sánchez
David Vivas
Eligde Navas
Estela Leal de Marcano
Gabino Matos
Hilda Guerra
Isabel Peleteiro
Iván Ramírez
Josefina Boza de Díez*

*Lucila Méndez de Paraco
Lya Imber de Coronil
Luz Ojeda
María Mantilla,
Mercedes Guanchez
Morela Osorio
Pedro Aponte
Rafaela Clemente
Ricardo Bolívar
Rosa Figueroa de Quintero
Simón Bong
Yahelvis Hernández
Zulay Pérez*

Mis compañeros del Dpto. de Prácticas Docentes del IPC

A los profesores: Luís Marín, Pablo Ríos, Olinda

Pablo Ojeda, Juan Acosta, Carlos González, Lourdes Vivas, Flor Rincón

A mis compañeros de trabajo y amigos que me han ofrecido su valioso apoyo

*Betsy Yegres
Carlos Aldana
Eunice Castillo
Elio Gómez Grillo
Hilda Romero
Ivery Durán
Jonathan López*

*Leonardo Acosta
María Campos
Marlene López
Pedro Murcia
Rita Gamboa
Raimundo Miranda
Víctor Páez*

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1 INTRODUCCIÓN	14
2 EL PROBLEMA	17
3 PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA INVESTIGACIÓN	20
4 OBJETIVOS DE ESTUDIO	21
4.1 Objetivo General	21
4.2 Objetivos Específicos	21
5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	22
5.1 La razón formal	22
5.2 La razón personal	24
6 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	26

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Sección I: La Práctica Docente No Convencional ..	30
1 INTRODUCCIÓN	30
2 LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL Y EL MARCO INSTITUCIONAL	32
2.1 El Instituto Pedagógico de Caracas	32
2.2 La Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Antecedentes y conformación	34
2.3 Las Prácticas Docentes en el Instituto Pedagógico de Caracas	39
2.3.1 La Práctica Docente: Componente central en la formación del profesor	39
2.3.2 El Departamento de Prácticas Docentes: Antecedentes, creación y trayectoria	41

3 DISEÑO CURRICULAR DE 1983 Y EL COMPONENTE DE PRÁCTICA DOCENTE	43
3.1 El Departamento de Prácticas Docentes y el Diseño Curricular 1983.....	43
3.2 Elaboración del Diseño Curricular 1983: Factores concurrentes.....	44
3.2.1 Cambios en la legislación educativa	45
3.2.2 Cambios institucionales	45
3.3 El Diseño Curricular 1983 y el Componente de Práctica Profesional	53
3.4 Del Diseño Curricular 1983 a la Institucionalización de la PDNC	62
4 LAS PRÁCTICAS DOCENTES HOY	67
4.1 Las Fases del Componente de Práctica Profesional.....	69
4.2 El Departamento de Prácticas Docentes y la gestión Académico-Administrativa de las Prácticas Docentes	70

Sección II: La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación

75

1 PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN	69
2 CUERPO DOCTRINAL DE LA LEY.....	77
3 ESTRUCTURA DE LA LEY.....	83
4 REGLAMENTO DEL SERVICIO COMUNITARIO DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.....	86
5 LA INSTRUMENTACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO Y EL APRENDIZAJE SERVICIO	89

Sección III: EL Aprendizaje-Servicio

90

1 PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN	90
2 DELIMITACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CONCIERTO DE LAS ACTIVIDADES DE SERVICIO	92
3 DE LA DIFERENCIACIÓN A LOS RASGOS DEFINITORIOS.....	99
4 EL APRENDIZAJE-SERVICIO: SUS REFERENTES TEÓRICOS	105
5 EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES	111

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1 INTRODUCCIÓN	116
2 LAS COORDENADAS PARA LA INDAGACION.....	118
2.1 Ortega y Gasset la razón histórica	118
2.2 De la naturaleza narrativa de la mente a la investigación narrativa en educación	123
2.2.1 La naturaleza narrativa de la mente	123
2.2.2 La investigación narrativa en educación	124
3 ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	128
3.1 El diseño de investigación como plan de trabajo.....	122
3.1.1 Diseño inicial de la investigación	129
3.1.2 Producción y recolección de datos.....	132
3.2 La cualidad del método: el proceso en la práctica.....	133
3.3 Revisión y ajuste de la entrevista como medio de indagación	133
3.4 Desarrollo de un recurso y un producto: la Hoja de Ruta	137
3.5 La Hoja de Ruta: Entre la producción, recolección de datos, análisis y resultados .	140

Capítulo IV SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sección I: El desarrollo de la Práctica Docente No Convencional (PDNC) de 1983 a 2006

144

1 Los inicios: La PDNC de 1983 a 1991	150
1.1 Hoja de Ruta del Lapso.....	150
1.2 Relato del lapso: 1983-1991	152
1.2.1 Introducción	152
1.2.2 El contexto de la PDNC una primera mirada.....	152
1.2.3 Preparación de la PDNC 1983-1985: Explorando escenarios y experiencias	165
1.2.4 Expansión de la PDNC 1985-1991	174
1.2.5 El contexto de la PDNC una segunda mirada: De nuevo entre lo político económico y social ..	215
1.3 Perspectiva del lapso	221

2 La institucionalización: La PDNC de 1992 a 1998	223
2.1 Hoja de Ruta Segundo Lapso: 1992-1998	224
2.2 Relato del Lapso: 1992-1998	226
2.2.1 Introducción	226
2.2.2 El contexto de la PDNC (1992-1998)	227
2.2.3 La institucionalización de la PDNC y su relevancia	232
2.2.4 Continuidad y evolución de experiencias de la PDNC	234
2.3 Perspectiva del Lapso	251
3 La consolidación: La PDNC de 1999 a 2006	253
3.1 Hoja de Ruta Tercer Lapso 1999-2006	254
3.2 Relato del lapso: 1999- 2006.....	256
3.2.1 Introducción	256
3.2.2 El contexto de la PDNC (1999- 2006)	257
3.2.3 La consolidación de la PDNC y su relevancia	263
3.2.4 Continuidad y evolución de experiencias de la PDNC	264
3.2.5 Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y PDNC	270
3.4 Perspectiva del lapso	271
Sección II: El modelo de la Práctica Docente No Convencional	273
1 INTRODUCCIÓN	273
2 SÍNTESIS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO	274
3 DESARROLLO DEL MODELO	270
3.1 La Práctica Docente No Convencional y su sentido	276
3.2 La sensibilización: un logro progresivo	279
3.3 Momentos de la Práctica Docente No Convencional	280
3.3.1 Inicio y entrada al campo	281
3.3.2 El Diagnóstico.....	283
3.3.3 El Plan / Evaluación	285
3.3.4 La Ejecución / Evaluación	286
3.4 Práctica Docente No Convencional y crecimiento personal	288
3.5 La visión de conjunto del modelo: la Práctica Docente No Convencional un entorno de aprendizaje y enseñanza	293

Sección III : Aportes de La Práctica Docente No Convencional al Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (SCEES) 289

1 INTRODUCCIÓN	295
2 SÍNTESIS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA.....	297
3 PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LA PDNC Y EL SCEES.....	298
4 APORTACIONES DE DE LA PDNC PARA LA INSTRUMENTACIÓN SCEES.....	299
5 SINERGIA ENTRE LA PDNC Y EL SCEES.....	300

**CAPÍTULO V
CONCLUSIONES**

1 INTRODUCCIÓN	303
2 CONCLUSIONES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	304
3 CONCLUSIONES Y RAZONES DE LA INVESTIGACIÓN	306

REFERENCIAS	309
--------------------------	------------

ANEXOS.....	335
--------------------	------------

Entrevista a Prof. Rosa Figueroa de Quintero	335
Entrevista a Prof. Morela Osorio.....	359
Entrevista a Prof. Iván Ramírez	385

INDICE DE GRÁFICAS

1 Desarrollo de la Práctica Docente No Convencional	30
2 Integración de los institutos pedagógicos a la UPEL	37
3 Organigrama de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador	38
4 Cambios en la Legislación Educativa	46
5 Cambios institucionales	51
6 Cambios Concurrentes	52
7 Silueta Curricular	54
8 Modelo del funcionamiento del currículo	56
9 Sectores del Componente de Práctica Profesional	57
10 Modelo de la de Práctica Profesional	60
11 Modelo del Componente de Práctica Profesional UPEL-IPC	68
12 Organigrama del Departamento de Prácticas Docentes del IPC	71
13 Organización del proceso académico administrativo de la Práctica Profesional ...	73
14 Aprendizaje Integrado y Servicio	93
15 Integración experiencia académica- necesidad de la comunidad	98
16 Diseño de investigación	128
17 Revisión y ajuste de la entrevista como medio de indagación	135
18 Desarrollo de un recurso y un producto, La Hoja de Ruta	138
19 Representación Esquemática de la Hoja De Ruta de la PDNC	141
20 Resultados de la investigación	145
21 Los Inicios: la PDNC de 1983 A 1991	151
22 Factores concurrentes en el inicio de la PDNC	156
23 Petróleo: precios promedios de exportación: período 1958-88	158
24 Alternativa no convencional para la educación integral del niño en situación de pobreza: fundamento teórico	182
25 Modelo de Educación no Convencional para Niños en Situación de Pobreza (MENCIP)	185
26 La Institucionalización: La PDNC de 1992 a 1998	225
27 Petróleo: Precios promedios de exportación: período 1989-1998	230
28 Diagnóstico de la Comunidad Local	244
29 Representación gráfica Tercer lapso 1999-2006	255
30 Petróleo: Precios promedios de exportación: Período 1958-2005	261
31 Modelo de la Práctica Docente No Convencional	275
32 Relaciones entre la Práctica Docente No Convencional y Servicio Comunitario ..	297

INDICE DE TABLAS

1 Componentes Del Diseño Curricular	48
2 Componente Curricular y créditos estimados.....	49
3 Roles del docente	50
4 Áreas de formación de la Prácticas Docentes.....	58
5 Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior	83
6 Reglamento Del Servicio Comunitario de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador	87
7 Clasificación de las definiciones de Aprendizaje Servicio	102
8 Programa de intervención por áreas	187
9 Perspectiva del Lapso 1983-1991	221
10 Perspectiva del Lapso 1992-1998.....	251
11 Acontecimientos del Lapso 1999-2006	258
12 Resultados en síntesis	271
13 Síntesis del Modelo de la Práctica Docente No Convencional.....	274

CAPÍTULO I:

PRESENTACION DE LA INVESTIGACION

*“Caminante no hay camino
Se hace camino al andar”*

Antonio Machado “Cantares”

1 INTRODUCCIÓN

La poesía tiene el poder de comunicar el sentido de las acciones humanas con una fuerza que difícilmente se alcanza por otras vías. Por eso es útil la referencia inicial a Machado. Igualmente cercano al poder expresivo de la poesía está el relato y al respecto García Márquez comunica con el título de su libro *“La bendita manía de contar”* (1998), la capacidad humana de transformar en historias, hechos y sueños.

Este trabajo surge de historias escuchadas y de historias vividas, por sus protagonistas: docentes, estudiantes y comunidad, en el proceso de formación

de nuevos educadores, que ha tenido lugar en el Instituto Pedagógico de Caracas. Refieren formas novedosas de abordar problemas pedagógicos y sociales del país, pues en este centro de estudios se planteó hace más de dos décadas, una experiencia pedagógica con una doble intencionalidad: por una parte, la atención a niños en edad preescolar, marcados por condiciones de pobreza y que estaban fuera del sistema educativo formal; por otra parte, formar docentes con sensibilidad y competencias para abordar tales circunstancias pedagógicamente.

¿Y cómo se hizo? La vía fue una forma alternativa a las prácticas docentes en aulas convencionales, donde los estudiantes de magisterio ejercitasen las lides de la profesión. Se consideró factible, salir del recinto de la universidad, e ir donde estaban los niños no escolarizados, en las zonas más desasistidas de Caracas, para hacer en los barrios¹ espacios pedagógicos, aulas sin muros, donde educadores, educandos y comunidad aprendieran mutuamente.

La idea prosperó, se extendió a diversos escenarios y su desarrollo continúa hasta nuestros días. En esta investigación se han recabado testimonios de esas experiencias a través de entrevistas, donde los protagonistas narran cómo la universidad fue a los hospitales al encuentro de niños que además de estar en situación de pobreza, experimentan las limitaciones de una enfermedad y no podían ir a la escuela. Era vital llegar a ellos junto a sus padres, madres y representantes, con propuestas educativas pertinentes. Refirieron iniciativas osadas, por ejemplo, convertir ambientes de

¹ El término “barrio” en Venezuela se utiliza para referir un hábitat equivalente a la “favela” de Brasil, los “pueblos nuevos” de Perú o la “chabola” en España.

cárceles venezolanas y albergues de niños transgresores de la ley en talleres de teatro, poesía y arte en general.

Estos han sido algunos de los caminos hechos por el tránsito de estudiantes de docencia, profesores del Instituto Pedagógico de Caracas y miembros de la colectividad en una labor compartida, denominada **Práctica Docente no Convencional**, realizada desde el Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico de Caracas, un centro de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Caracas Venezuela, cuyo alcance y objetivos se desarrollan a continuación.

2 EL PROBLEMA

El tema de estudio, se centra en el área de la formación de docentes. Surge de la idea de formar al futuro educador para la actividad en ámbitos no convencionales y atender a poblaciones que se encuentran en ambientes que no alcanza el sistema educativo formal.

Es una idea propuesta en el Instituto Pedagógico de Caracas, inicialmente por la Dra. Aura Leal de Ravelo a principios de la década de los ochenta (Leal de Ravelo, 1992). Esta experiencia pedagógica, como ya se ha indicado lleva a la universidad fuera de sus muros, hasta las comunidades. Se trata de una modalidad no convencional, pues está fuera del ámbito de la escuela o el salón de clase tradicional (Aponte, García, Leal de Ravelo., Méndez de Paraco, y Moreno, 1992).

El trabajo en esta modalidad de Prácticas Docentes tiene una trayectoria de más de veinte años (Méndez de Paraco, 2007; Peleteiro, 2009), lo cual se documentará en otro apartado. La presente investigación ha permitido apreciar que en el curso de la PDNC se construyeron planes y estrategias de trabajo, para abordar situaciones difíciles por la complejidad de los ambientes en los cuales se desarrollan. Entre ellos están las unidades de atención a niños quemados, niños en tratamiento de quimioterapia, niños con VIH, niños bajo protección del estado, niños de la calle, o la situación de niñas y adolescentes madres que aun requieren formación (Blanco, 1996; Gamero, et al., 1998; Peleteiro, 2008a). Se interpreta que estas experiencias son también conocimientos de valor, generados en el trabajo pedagógico de la universidad.

La idea de comprender lo acontecido en la PDNC también cobra relevancia por las circunstancias de estos tiempos, pues se plantea a las universidades venezolanas, la demanda del servicio comunitario. A tal efecto se aprobó en 2005 la **Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior** (LSC). En ella se establece que los estudiantes de educación superior deben realizar una actividad de servicio a la comunidad como parte de los requisitos para su grado profesional. Se trata de una de las actividades que sus estudiantes deben desarrollar, como un aporte a la sociedad, y se busca que ésta tenga lugar en contextos extra universitarios, donde la realidad social se experimenta de primera mano.

Se argumenta que en la Práctica Docente No Convencional se presta un servicio a la comunidad y puede ubicarse en el amplio espectro de las actividades de carácter educativo, que vinculan el servicio a la comunidad y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, tiene puntos de encuentro con el Aprendizaje-Servicio (APS), una propuesta pedagógica que en el marco de la LSC se recomienda para instrumentar experiencias que pauta esa legislación. El estudio del área del APS ocupa un espacio en esta investigación y su valoración se hará en el curso de la exposición.

Cuando se consideran las demandas de la LSC, en la cuales se fusiona el servicio y el aprendizaje, se aprecia que en las PDNC hay una labor desarrollada en esta dirección. Es posible argumentar que la experiencia desarrollada en las Prácticas Docentes No Convencionales, constituye un saber acumulado de servicio comunitario que puede ser de utilidad para la instrumentación de esta ley.

Sin embargo, aunque hay múltiples experiencias en el área de PDNC y se cuenta con trabajos que la reseñan e interpretan (Figueroa, 1992; Figueroa y Peleteiro, 1995; Leal de Marcano, 1990, 1991, 2008b; Leal de Ravelo, 1992; Peleteiro, 2008b), aun hay lagunas en la información sobre la trayectoria de la PDNC (Figueroa, 2007a; Leal de Marcano, 2009; Peleteiro, 2010). Se precisa determinar y datar eventos de la PDNC, los momentos de su desarrollo, sus protagonistas, escenarios, sistematizar lo acontecido y establecer su secuencia temporal.

En concordancia con lo anterior, en este trabajo se planteó revisar la trayectoria de la Práctica Docente No Convencional, hacer un registro de su desarrollo en el tiempo y comprender el sentido qué llevó a los actores a instituir esa modalidad en la universidad. También se ha considerado, asumir los aportes de la Práctica Docente No Convencional como un acervo valioso, que representa conocimiento generado en la universidad para desarrollo profesional de todos los agentes educativos la institucional y que en las circunstancias actuales es de especial valor, por las nuevas demandas que pauta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

También se consideró pertinente generar una representación de la PDNC que sea de valor para comprenderla e interpretarla como una actividad pedagógica. Ese es el norte de esta tesis doctoral y la forma en que se abordó se expone en su desarrollo. Para orientar la investigación se formularon unas preguntas orientadoras y objetivos que a continuación se exponen.

3 PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para orientar el proceso de investigación se formuló un sistema de preguntas complementarias:

- 1ª) ¿Cómo se iniciaron, desarrollaron e institucionalizaron las Prácticas Docentes No Convencionales en el Instituto Pedagógico de Caracas?
- 2ª) ¿Podría construirse una representación sistemática del proceso pedagógico de la PDNC desde una doble perspectiva objetiva (hechos, datos y documentos) y subjetiva (relatos, comprensión y experiencia de sus protagonistas)?
- 3ª) ¿Cuáles son las aportaciones de la PDNC al servicio comunitario del estudiante de Educación Superior, comprendida como propuesta pedagógica especialmente válida para la atención integral de niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza o en condiciones de vulnerabilidad?

4 OBJETIVOS DE ESTUDIO:

4.1) Objetivo General:

- Analizar la experiencia de la Práctica Docente no convencional, realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas, a fin de comprender el curso de su desarrollo y construir una representación teórica que permita dar cuenta del proceso pedagógico que se realiza en esa actividad y de sus aportaciones.

4.2) Objetivos Específicos:

- Recabar, identificar y sistematizar la experiencia de la Práctica Docente No Convencional desarrollada en el Instituto Pedagógico de Caracas.
- Construir una representación del proceso didáctico de la Práctica Docente No Convencional, sustentado en el análisis e interpretación de los testimonios de los actores y fuentes documentales impresas.
- Reconocer los aportes de la Práctica Docente No Convencional como recursos para fortalecer la instrumentación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

En lo expuesto anteriormente hay parte de las razones formales para el desarrollo de este trabajo, cuya argumentación tiene sustento en el requerimiento institucional de preservar, sistematizar y comprender el saber y las experiencias que en ella se generan (Picón, 1994, 2004).

Sin embargo, cuando llegó el momento de escribir esta parte de la investigación, encuentro que hay razones, que pueden denominarse personales, a falta de un mejor calificativo, pues en una empresa de esta naturaleza, también es preciso plasmar los motivos íntimos que la inspiran, por los cuales también se asume el compromiso de llevar adelante el trabajo y se sostiene la dedicación al mismo. Éstas son, por decirlo así *el alma* de las razones formales.

5.1) La razón formal

En la universidad, el trabajo realizado por estudiantes y profesores genera un saber útil para la vida institucional (Picón, 1994). Tal es el caso de las Prácticas Docentes No Convencionales. Es posible inferir que en varios años de labor pedagógica, se ha conformado un cuerpo de conocimientos producto del trabajo consecuente de los participantes del proceso. Muchos aportes de esa experiencia no estaban datados, podían perderse de no proceder a su registro, sistematización y también para comprender la actividad realizada. Se trata de un problema común a diversas instituciones educativas y al respecto comentan Brito y Suárez:

Las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela quedan encerradas en sus propias paredes o relegadas a un lugar marginal en la historia personal de los docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional (2000, Pág. 2).

A esto se une, lo que pudiésemos llamar “la fragilidad de tales saberes”.

Si los eventos que ocurren, la experiencia, las impresiones de lo vivido solo se guarda en la memoria de los participantes, no quedará registro escrito o interpretación que preserve la sabiduría de la práctica y permita a otros conocer lo que se ha hecho. Mucho menos se dispone de un legado, para que las nuevas generaciones de docentes se inicien desde posiciones de avanzada y con el recurso de la experiencia acumulada en la institución.

La importancia de los saberes que se generan en la cotidianidad de la actividad docente es innegable. Pero no basta con reconocer su valor, hace falta proceder en consecuencia, de ahí la importancia de abordar la tarea que se propuso para esta investigación. Asumirlo va en consonancia con la idea de la universidad como organización capaz de capitalizar sus experiencias y lograr aprendizajes en el plano organizacional (Picón, 1994, 2004; Rodríguez, 2007).

Se trata, de valorar la actividad realizada, comprenderla a la luz de los nuevos tiempos y tomar sus aportes para abordar los retos y demandas que la sociedad nos reclama, respondiendo a lo pautado en la LSC, pues ya se señaló anteriormente que los estudiantes deben realizar una actividad de Servicio Comunitario fuera de la institución, la cual estará reglamentada por la universidad.

5.2) La razón personal

Ser docente desde hace 17 años en IPC, y tener la vivencia junto a mis estudiantes en la Práctica Docente No Convencional, es una de las razones que motivan la realización de este trabajo. En especial, lo siento como un compromiso personal, y una deuda personal y profesional con aquellos profesores visionarios que un día se atrevieron a emprender estas acciones educativas, abordar nuevos escenarios y dar respuestas desde la academia a las demandas sociales concretas presentes en el país. Esos docentes fueron quienes un día supieron motivarnos, acompañarnos y formarnos en el sendero de las PDNC.

El tiempo pasa. Hoy nuevas generaciones de profesores y estudiantes se incorporan al Departamento de Prácticas Docentes y la historia de las PDNC requiere sumar voluntades para su registro y estudio. Se desconocen muchos de sus eventos, escenarios, actores, motivaciones, fechas que dan pauta a hechos acontecidos, proyectos que han sido sostenidos en el tiempo, innovaciones pedagógicas, iniciativas personales, metodologías puestas en práctica, factores del contexto histórico, social, político e institucional que motivaron acciones a seguir por sus actores y llevaron el curso de la historia de las prácticas hacia nuevos caminos.

Se cuenta con documentos, testimonios escritos de eventos puntuales, pero también hay una historia que aun no ha sido datada, hay vacíos. Esto se evidencia cuando se quiere dar a conocer el desarrollo y trayectoria de esta modalidad a las nuevas generaciones y faltan registros escritos. Muchos sucesos de la historia de las PDNC transitan entre los miembros del

Departamento de Prácticas Docentes, o es parte de la tradición oral, pero hay que llevarla al papel para su registro, son eventos que deben ser conocidos e interpretados para su estudio formal, de manera que sirvan de referente e inspiración para nuevas acciones a seguir.

El tiempo sigue su curso y a medida que éste transcurre, se hará más difícil conseguir a los actores de las PDNC. Del cuerpo de docentes que han sido protagonistas de esta historia, un grupo importante de los iniciadores ya no se encuentran en funciones en el departamento, muchos han pasado a asumir responsabilidades en distintos ambientes la universidad, y otros se han jubilado y se mantienen vinculados a la PDNC. También, los estudiantes, los miembros de las comunidades e instituciones donde se ha realizado la actividad cambian de lugar y la palabra de todos ellos es vital para conocer y comprender la labor realizada en las PDNC. Por mi condición de docente del Departamento de Prácticas, sentí que debía contribuir al registro de estas experiencias, su estudio y comprensión, de ahí la decisión de tomar entre manos esta tarea de investigación.

6 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo comprende cinco capítulos en los cuales se presenta el desarrollo de la investigación:

- **Capítulo I:** Introducción, ya expuesto.
- **Capítulo II:** Se exponen el marco teórico referencial, para lo cual se presentan tres elementos: la PDNC, la Ley de Servicio Comunitario y el Aprendizaje Servicio
- **Capítulo III:** Comprende el abordaje metodológico y se presenta su estrategia y el diseño utilizado. Se consideró pertinente la perspectiva cualitativa y esto marca la forma de aproximarse al objeto de estudio y desarrollar el trabajo, lo cual se explica en este apartado. En especial destaca el carácter iterativo de la aproximación, que se traduce en un constante devenir de las fuentes a la interpretación en busca de sentido, lo cual incluye también los comentarios sobre la experiencia de la investigadora en el desarrollo de la actividad.
- **Capítulo IV:** Comprende la sistematización y análisis de los resultados de la investigación. Lo conforman tres secciones. En la primera se trata el desarrollo de la PDNC en el tiempo. En la segunda se presenta la representación de la PDNC mediante un modelo. Cierra el capítulo la presentación de las aportaciones que puede ofrecer la PDNC al Servicio Comunitario que prescribe la legislación respectiva.
- **Conclusiones:** Se exponen en atención a los objetivos planteados en la investigación y a las razones que se argumentaron en la justificación del estudio.

CAPÍTULO II:

MARCO TEORICO REFERENCIAL

En este capítulo se tratan un conjunto de referentes que a manera de coordenadas han sido de valor para orientar la investigación:

1. La Práctica Docente No Convencional. Su marco institucional, el diseño curricular de la universidad e instancias de gestión docente administrativa de esta modalidad
2. La legislación que ahora pauta la realización de un servicio a la comunidad como parte de las actividades de formación de los futuros profesionales universitarios.
3. El Aprendizaje-Servicio, como actividad pedagógica que se propone para instrumentar el Servicio Comunitario y también es un referente de valor para interpretar lo acontecido en la PDNC.

A cada uno de estos puntos se dedica una sección del capítulo. El estudio de la Práctica Docente No convencional se inicia con el referente institucional, a fin de contextualizar el ambiente donde se forman los estudiantes de docencia y así comprender el tejido organizacional que conforman Instituto Pedagógico de Caracas y la Universidad Pedagógica. El primero es el centro donde se desarrolla la práctica docente no convencional y la segunda, la universidad en que se integra. Esto precisa considerar la trayectoria, características y estructura organizativa de estas instituciones. Con estos referentes se considerará luego qué es y cómo se concibe en el plan de estudios la actividad de prácticas docentes para la formación de un profesor y en particular, la práctica profesional que se realiza en ambientes no convencionales.

En segundo lugar, se presentará y comentará la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSC), a fin de comprender las oportunidades y compromisos que esta legislación plantea a los miembros de la comunidad universitaria.

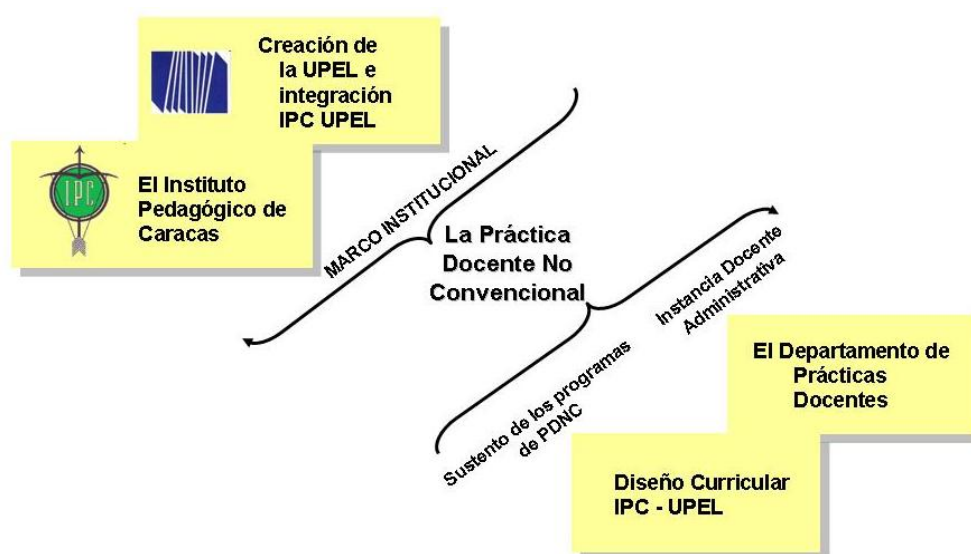
En tercer lugar, se considerará la discusión en torno al Aprendizaje-Servicio, su caracterización y diferenciación de otras actividades en las cuales se realiza alguna labor de servicio en la comunidad. Se presentaran los logros que se pueden alcanzar a través del Aprendizaje-Servicio, a la luz de los hallazgos de la investigación empírica, en especial, la realizada en el área específica de Aprendizaje-Servicio y formación de docentes. El sentido de esto reside en el valor que tienen los planteamientos del Aprendizaje-Servicio para poder comprender e interpretar lo acontecido en las Prácticas Docentes No Convencionales del Instituto Pedagógico de

Caracas. También, porque constituye el referente que pauta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, como metodología para la instrumentación de las actividades de servicio comunitario que deben desarrollar los estudiantes de educación superior. En este orden de ideas se inicia el desarrollo de este capítulo con el tema de las prácticas docentes no convencionales.

Sección I: La Práctica Docente No Convencional

1 INTRODUCCIÓN

Según se ha indicado anteriormente, la Práctica Docente No Convencional (PDNC) que se considera en este trabajo, tiene lugar en el Instituto Pedagógico de Caracas. Se trata de un centro de estudios para la formación de docentes, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con sede en la ciudad de Caracas. Para considerar esta aparente dualidad de denominaciones es pertinente comenzar con una reseña sucinta de la evolución del IPC y enlazarla con la creación y conformación de la UPEL², lo cual se ilustra a continuación:



Gráfica 1 Desarrollo de la Práctica Docente No Convencional

² Para fines de este trabajo se asume la denominación IPC-UPEL o IPC indistintamente, queda implícito que se entiende al IPC como parte de la UPEL. Se apreciara en las entrevistas que los docentes de la institución también lo hacen. Así mismo se mantiene la denominación de IPC o Instituto Pedagógico de Caracas, aunque en su historia ha tenido variaciones de nombre que no alteran en lo sustantivo las características de la institución.

En la gráfica se presentan los puntos a tratar en esta sección. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto Pedagógico de Caracas, que conforman el **marco institucional de la Práctica Docente No Convencional**, y por otra parte, comprender dos elementos que van en estrecha relación: el desarrollo del **Diseño Curricular** que sustenta la práctica docente y el **Departamento de Prácticas Docentes** que viene a ser la instancia docente administrativa donde se realiza la actividad.

Interesa en especial, apreciar este proceso histórico desde la perspectiva del IPC, que tras varias décadas independiente, pasa a formar parte la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, un proyecto que buscó integrar los diversos institutos pedagógicos existentes en el país. El inicio de la PDNC en los años ochenta transcurre en esta fase de transición. Por tanto, arrojar luz sobre la evolución de la institución aporta recursos para su comprensión.

La PDNC se gestiona en sus aspectos docentes y administrativos en el Departamento de Prácticas Docentes del IPC-UPEL. Es una referencia necesaria, ya que en esta instancia, se ha generado y desarrollado la PDNC que se orienta por el Diseño Curricular IPC-UPEL y cuyo tratamiento se considerará al cierre de esta sección.

2 LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL Y EL MARCO INSTITUCIONAL

2.1 El Instituto Pedagógico de Caracas

El Instituto Pedagógico de Caracas, tiene una reconocida trayectoria en Venezuela, por ser un centro pionero en la formación de docentes. Su creación sucede tras la muerte del dictador Juan Vicente Gómez, quien ejerció una férrea dictadura militar de 1908 a 1935. Fueron en total 27 años de tiranía, tiempos signados por la supresión de las expresiones de la vida democrática, represión, cárcel y destierro de disidentes; el descuido en el desarrollo de un sistema educativo cónsono con los requerimientos del país y el menoscabo en diversas áreas, entre ellas la atención a la salud pública, economía e infraestructura (Betancourt, 1967; Salcedo, 1972).

Sin embargo, en ese entonces el país contó con docentes que estuvieron a la altura de los tiempos y asumieron la construcción del nuevo sistema educativo venezolano. Por ejemplo, se fundan escuelas experimentales orientadas por los principios de la corriente de la Escuela Nueva (Angulo, 2007; Padrino y Prieto, 1936). En la década siguiente, este esfuerzo se mantiene junto a un amplio programa de construcción de edificaciones escolares. También se crean las escuelas técnicas y se realiza un exitoso plan de alfabetización. En general hay un trabajo consecuente que busca superar años de estancamiento (A. Márquez, 1964). El clima social de la época es esperanzador y lo describe el Prof. Humberto Parodi (1958), quien estuvo en el equipo de los primeros profesores del Instituto Pedagógico:

Sería difícil encontrar en los años de desarrollo del pueblo venezolano uno de mayores esperanzas, de optimismo más general que el de 1936. El reciente deceso del General Juan Vicente Gómez abría a la ciudadanía una amplia ruta que se presentaba delineada por las libertades públicas, a cuyo amparo debían actualizarse las potencias tanto tiempo contenidas y los sueños de progreso tanto tiempo acariciados (Pág. 9).

Ese es el ambiente, en el cual surge el IPC por Decreto del Ejecutivo del 30 de Septiembre de 1936, donde queda claramente establecida su finalidad y sentido:

Se crea en esta ciudad, una Escuela Normal Superior que se denominará "Instituto Pedagógico Nacional," destinado a formar el Profesorado para la enseñanza secundaria y normalista; a cooperar al perfeccionamiento del profesorado en servicio; y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de orientación vocacional, y a realizar investigaciones pedagógicas sobre educación, especialmente sobre educación venezolana. (Artículo. 1º, comillas en el original; IUPC, 1976)

Este nuevo centro significó para la educación venezolana un punto de inflexión y es un referente en su historia. Con el IPC se inicia la formación de docentes para educación secundaria y normalista a nivel de educación superior, lo cual llenó un vacío existente en el sistema educativo venezolano, pues carecía de instituciones para tal fin (Rodríguez, 1995). Desde entonces, el IPC ha tenido una influencia decisiva en el devenir de la educación de este país. Fue y es un semillero para la formación de profesores en el siglo XX, sus egresados han sido profesionales de valía en escuelas, liceos y universidades del país y referente para la fundación de siete nuevos institutos pedagógicos entre 1938 y 1976. Hoy el IPC, junto a estos pedagógicos conforman una universidad de reciente creación que sigue y amplía la actividad fundamental de formación de docentes, lo cual se desarrolla a continuación.

2.2 La Universidad Pedagógica Experimental Libertador: antecedentes y conformación

A lo largo de la historia del IPC, se plantearon debates sobre su condición de Instituto de Educación Superior, pues en diversas leyes de educación promulgadas durante el siglo XX³ quedaron vacíos en torno al nivel del subsistema educativo en el cual se ubicaban los institutos pedagógicos (Albornoz, 1986; Fermín, 1979; Parodi, 1958; Rodríguez, 1995a) Para la década de los ochenta, la legislación vigente los institutos pedagógicos se definían como centros de educación superior. No obstante, quedaban fuera del dominio de la ley de universidades que comprendía instituciones con características, estructura y definición diferentes (Albornoz, 1986; Rodríguez, 1995a).

Por otra parte, la figura organizacional de Instituto Pedagógico, era difícil de comprender a nivel internacional. Aunque existían institutos pedagógicos en otros países, -entre ellos Chile, Alemania y Francia- sólo el primero estaba dedicado a la docencia, y en los dos siguientes se realizaban únicamente actividades de investigación. Una opción viable era convertir el IPC en universidad pedagógica. Había antecedentes, pues se encuentran universidades con esta finalidad y denominación en Colombia y Alemania (Albornoz, 2006).

A finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta, la posibilidad de crear una universidad de ésta naturaleza era tema de discusión recurrente en diversos sectores del medio educativo venezolano, no sólo para formar docentes de

³ Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1924; Ley Orgánica de Educación 1940; 1945 y 1955

Educación Media y Normal sino también para Educación Preescolar, Especial y Primaria (Albornoz, 2006). Para entonces, también habían ocurrido cambios en la legislación educativa venezolana que tendrían una notable incidencia en todo el devenir de la educación en las décadas siguientes y en particular, en el acontecer del IPC.

En el año de 1980 se promulga una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980), que conllevó a transformaciones sustantivas en la concepción y estructura del Sistema Educativo Venezolano⁴. Entre ellas, determina que la formación de docentes tiene lugar en instituciones de educación superior (LOE, artículo 77)⁵. Este imperativo legal junto a un movimiento de opinión a favor (Salazar, 1992), fue importante para el surgimiento de la universidad pedagógica.

El paso decisivo lo representa la conformación de una comisión de alto nivel para estudiar la factibilidad de esta universidad, establecida el 25 de Junio de 1982, por Resolución 199 del Ministerio de Educación. Entre las diversas opciones consideradas, prevaleció la idea de mantener los institutos pedagógicos e integrarlos en una nueva casa de estudios, lo cual se plasmó en el informe resultante de este grupo de trabajo y fue el fundamento para la creación Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por Decreto del Ejecutivo Nacional No.2176 de fecha 28 de Julio de 1983, que en su artículo 2 establece:

⁴ El impacto de la LOE de 1980, se referirá en diversos momentos de la investigación, por la variada incidencia que ha tenido en el IPC y en el sistema educativo en general.

⁵ Los docentes para educación primaria, como se denominaba a estos profesionales en la Ley de Educación precedente que data de 1955, se formaban hasta entonces en las Escuelas Normales o en el segundo ciclo de Educación Diversificada, como Bachilleres Docentes.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador tiene por objeto la formación de profesionales de la docencia y especialistas en educación; y la investigación y difusión de conocimientos aplicables a los problemas y necesidades del sector y de la comunidad en general.


En la “sección de considerandos” de este decreto se afirma que uno de los sustentos para argumentar la fundación de la universidad fueron las demandas de la legislación vigente sobre formación de docentes. Se trata de una observación importante, pues el decreto consolidaba la condición de universidad de los institutos pedagógicos y a la vez preservó la trayectoria de cada uno de ellos. Se mantuvo su unidad funcional y se integraron conjuntamente a la UPEL, en una relación que ahora podía sumar la experiencia y recursos de diversos pedagógicos en un proyecto común.

La fundación de la UPEL en 1983 fue el primer paso. Luego vino la tarea de darle forma, estructura y definir su diseño curricular. Ésta fue una labor compleja, pues al tener estipulada la incorporación a la universidad de los ocho Institutos Pedagógicos existentes del país, era preciso establecer un diseño común que dejase espacio para la particularidad de cada centro esto, junto a diversos y complejos aspectos en el plano organizacional que debían atenderse para esta transición.

Valga una acotación: aunque en diversos escritos sobre este proceso se le denomina “incorporación”, ese término posiblemente no hace justicia a lo acontecido, pues estos ocho pedagógicos, más que incorporarse, viene a conformar la UPEL. La labor docente que tiene lugar en los institutos y la UPEL es, en su conjunto, la instancia de gestión de una la labor común, en la cual cada centro participa y además tienen el derecho a elegir por votación directa y secreta a sus máximas

autoridades. Se trata de un proceso que, comparado con otras formas de organización social, recuerda más la creación de un estado federado que a la anexión de provincias independientes a un país existente bajo un poder central.

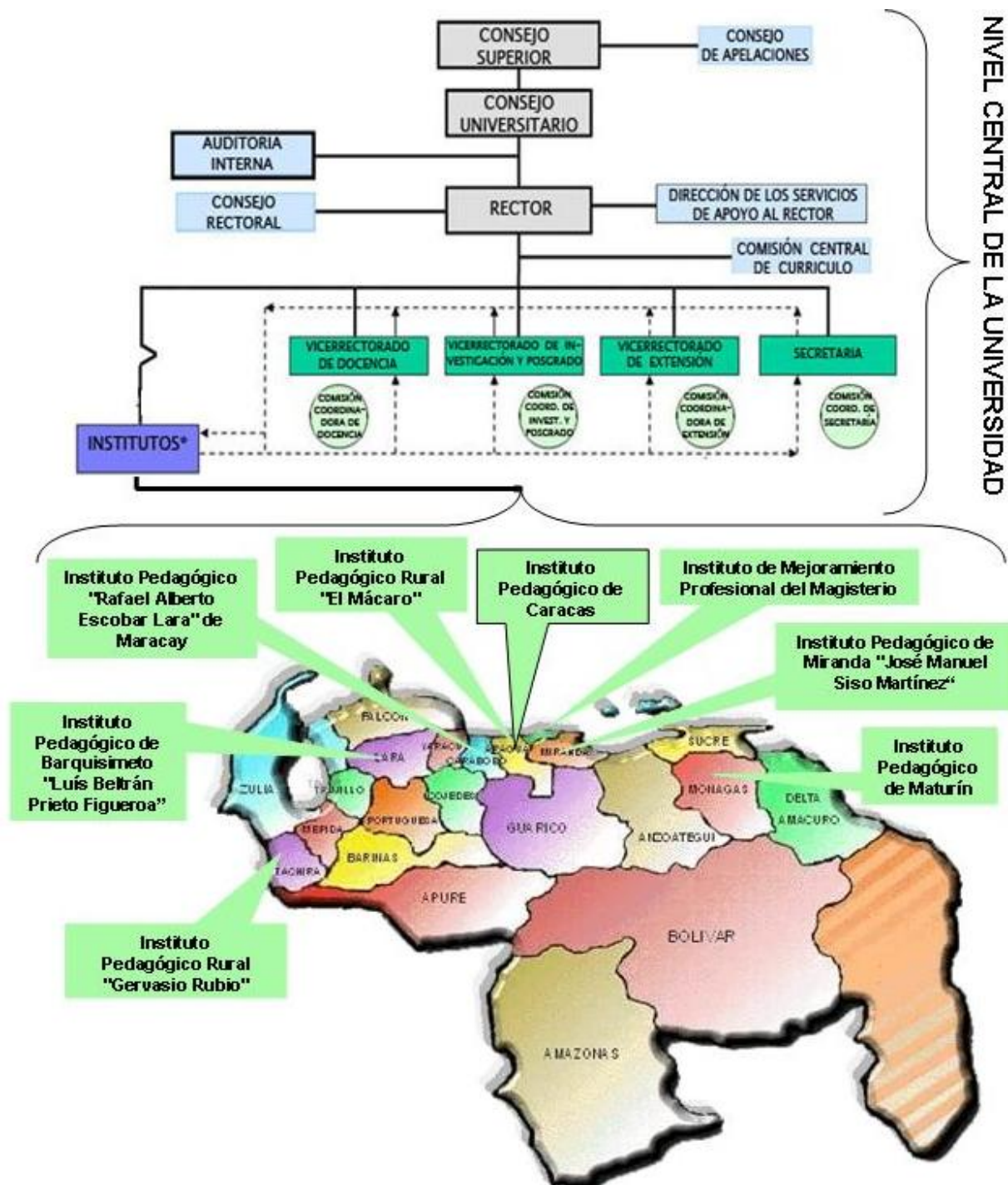
Este proceso de integración se llevó a cabo en un lapso de cinco años. Fue el 27 de junio de 1988, cuando oficialmente los ocho institutos pedagógicos entre ellos el IPC pasan a formar parte de la UPEL, como se muestra gráficamente:

Año de fundación	CENTRO DE ESTUDIOS	
1936	Instituto Pedagógico de Caracas	<p>El 28 de junio de 1983 se funda la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Decreto 2176)</p>  <p>El 27 de junio de 1988 los diversos institutos pedagógicos del país pasan a formar parte de esta nueva universidad (Resolución N° 22)</p>
1938	Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro"	
1950	Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio	
1953	Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"	
1959	Instituto Pedagógico de Barquisimeto	
1971	Instituto Pedagógico de Maracay Doctor Rafael Alberto Escobar Lara	
1971	Instituto Pedagógico Experimental de Maturín.	
1976	Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"	

Gráfica 2 Integración de los Institutos Pedagógicos a la UPEL

(Fuente: UPEL, 2009; IPMAR, 2009)

Esta integración se materializa en la constitución de los órganos colegiados de gestión. En especial, el Consejo Universitario, del que son miembros los directores de los Institutos Pedagógicos. Su estructura organizacional se presenta a continuación:



Gráfica 3 Organigrama de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

(Elaborado en base a: UPEL, 2008)

Hoy en día, la UPEL es una universidad con presencia en todo el territorio nacional, bien sea a través de las sedes principales de cada Instituto Pedagógico o en sus dependencias en los diversos estados del país.

Cuando el IPC y demás institutos se integran en la UPEL, adoptan un diseño curricular común. El mismo había sido fruto de diversos eventos y el trabajo de una comisión conformada por docentes de los ocho pedagógicos, lo cual permitió el logro de acuerdos respecto a su concepción y estructura. Los aspectos concernientes al diseño curricular de la UPEL–IPC se considerarán más adelante en una sección dedicada al tema.

Regresando a la PDNC, se ha presentado el marco institucional de las mismas, conformado por el IPC, centro donde éstas se gestionan y la UPEL de la cual forma parte. Ahora corresponde una aproximación más cercana a esta actividad pedagógica y para estructurar el relato, se recurre a la perspectiva histórica a fin de explicar en su devenir la conformación de las Prácticas Docentes en el Instituto Pedagógico y en particular la PDNC.

2.3 Las Prácticas Docentes en el IPC-UPEL

2.3.1 La Práctica Docente: Componente central en la formación del profesor

Las PD se han considerado un aspecto sustantivo para la formación de profesores en el IPC desde su fundación. Ya en los primeros tiempos de esta institución se había planteado la necesidad de crear un centro de prácticas para que los estudiantes y profesores pudieran contar con un espacio en el cual realizar experiencias pedagógicas (Fuenmayor, 1937). Esta aspiración se materializó con la

fundación del Liceo de Aplicación en 1936, cuyo propósito, especificado en el decreto de creación, era *“servir para la realización de las observaciones psicológicas, metodológicas y la práctica docente de los alumnos el Instituto Pedagógico”* (Gaceta Oficial, 1936).

La realización de las PD desde 1936 hasta 1983, fue objeto de diversas formas de instrumentación. En un primer momento, fueron parte de las actividades de las asignaturas o cursos entre ellos Administración Escolar o Didáctica. Progresivamente se le asigna un mayor espacio en el plan de estudio; incluso las PD llegan a distribuirse en diversos momentos de la carrera en la década de los cuarenta; posteriormente en los cincuenta y sesenta se realizan en la fase final del ciclo de estudios (Albornoz, 1986)

En el diseño curricular de 1971, se pasa del régimen anual al semestral y la PD tiene lugar en el lapso en un semestre dividida en dos componentes: Administrativa y Docente (Zamora, 1990, 1992). Tal ubicación de las prácticas en el plan de estudios, fue objeto de discusión, pues en los hechos, era una actividad en la cual el estudiante hacía contacto tardío con la realidad de las aulas e instituciones educativas en el último lapso de su proceso formativo. Respecto a esta ubicación el Prof. Armando Zamora (1990) expresa que:

La Práctica Docente se dio como un hecho conclusivo, como un corte como una acción eminentemente de ejecución donde el futuro docente experimenta y demuestra lo que aprendió durante el curso de sus estudios” (Pág. 207)

El énfasis de la práctica estaba en que el futuro profesor pudiese demostrar su competencia para la labor docente (Aponte, García, Leal de Ravelo., et al., 1992).

También primaba la tesis de la diferenciación entre teoría y práctica. El supuesto de base era que a lo largo de la carrera, el estudiante docente había aprendido un conjunto de conocimientos de naturaleza fundamentalmente teórica y la práctica docente era la oportunidad para ejercitarse en la aplicación de esos conocimientos y demostrar que podía hacerlo en el contexto de una institución educativa.

Esta idea de aplicación de conocimientos, como propósito de la práctica docente, se aprecia en la concepción de esta actividad desde sus inicios. Lo ilustra la referida creación de un centro de estudios en 1936, cuyo nombre de “*Liceo de Aplicación*” denotaba su condición de espacio para que los estudiantes del IPC realizaran las prácticas docentes. El centro conserva esta denominación en nuestros días. Veremos más adelante, cuando se considere el diseño curricular de 1983, un cambio importante en esta perspectiva, pues la PD pasa de actividad de cierre del proceso de formación de un docente a constituirse en uno de sus componentes sustantivos, distribuido a lo largo del plan de estudio.

2.3.2 El Departamento de Prácticas Docentes: Antecedentes, creación y trayectoria

En el plano organizacional, la gestión de la PD desde los tiempos de la fundación del IPC, se hizo a través de las asignaturas las cuales formaban parte de las actividades a desarrollar en el año escolar. Sin embargo, el desarrollo institucional y el crecimiento matricular del IPC demandó progresivamente la

diferenciación y creación de unidades docentes y administrativas para diversas actividades, este fue también el caso de las PD.

En el año de 1947 se crea la Sección de Prácticas Docentes adscrita al Departamento de Pedagogía (Fermín, 1979), y se inicia un lapso de 16 años en los cuales esta sección gestiona la PD. Con esta iniciativa se conforma el primer equipo profesoral para esta área. Esto se puede interpretar como el primer paso en la conformación de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) dedicada a este campo de la formación docente.

En el año 1963 se funda el Departamento de Prácticas Docentes (Zamora, 1992). Con ese paso, el trabajo de la Sección de Prácticas Docentes continuará ahora en una instancia académico administrativa que será determinante para consolidar la Práctica Docente como un área de especialidad. Se trata de una muestra de la importancia que se reconoce a esta actividad para la formación de docentes en el IPC. Desde entonces, esta dependencia se ha mantenido en la estructura de la organización.

Con la creación del departamento hay un amplio lapso de prueba y búsqueda en el cual se fortalece la PD y conforman los equipos docentes que tienen a su cargo la actividad. Otra importante área de trabajo ha sido la relación con los diversos centros educativos de la zona metropolitana de Caracas y estados circunvecinos. Desde el departamento se establecen vínculos interinstitucionales con el fin de formalizar y lograr compromisos a largo plazo para realización de las PD en institutos oficiales de educación secundaria (Zamora 1990). Es muy amplia la labor realizada

en esta dependencia desde su creación. Sin embargo lo sustantivo para el trabajo que se expone, reside en destacar el rol protagónico que han tenido los integrantes de este departamento en la concepción de las PD en especial en la modalidad no convencional que ha quedado plasmada en el diseño curricular de la universidad y es el aspecto central de esta investigación.

3 DISEÑO CURRICULAR Y EL COMPONENTE DE PRÁCTICA DOCENTE

3.1 El Departamento de Prácticas Docentes y el Diseño Curricular

A inicios de la década de los ochenta el IPC procede a la elaboración de un nuevo diseño curricular. El trabajo en torno al componente de práctica profesional fue una tarea que asumió el equipo profesional del Departamento de Prácticas Docentes del IPC, aun antes de la incorporación a la UPEL.

Es importante destacar que un cambio de diseño curricular es un evento de alto impacto en una institución educativa (Lara, 2009), compromete la revisión de toda la concepción de la formación de sus futuros profesionales, carreras, planes, cátedras y la estructura académico administrativa para su instrumentación entre muchos otros aspectos.

Para tener una idea del momento que vive el IPC, es oportuno apreciar el cuadro que describe el Profesor Gilberto Picón Medina (1983), director del IPC en ese momento, quien en la Memoria de su gestión en el cargo de 1979-1983 expresa lo siguiente:

*Nos ha correspondido actuar en una coyuntura histórica dentro de la cual la institución está siendo sometida a múltiples transformaciones en períodos muy breves. Estas transformaciones son respuesta de la institución a incidencias de variados tipos: una nueva Ley de Orgánica de Educación; un nuevo Reglamento General Interno que establece un singular ensayo de participación; una nueva política de formación docente que **plantea el diseño inmediato de un nuevo currículo** y las expectativas y responsabilidades que surgen del proyecto de creación de la Universidad Pedagógica, todo lo cual configura una situación de reconstrucción del instituto.*(Pág. 2, negrillas añadidas)

En este escrito se expone que la elaboración de un nuevo diseño curricular, tema que nos ocupa, es en sí mismo, uno de los procesos críticos de transformación que vivió la institución. Es un tiempo complejo por demás y conforma el contexto en el cual se inician las primeras experiencias de la PDNC. De ahí el interés en su consideración, pues servirá de referente para comprender el testimonio de los actores y el desarrollo de esa actividad pedagógica.

3.2 Elaboración del Diseño Curricular del IPC 1983: Factores concurrentes

En el caso particular del IPC, operan en ese proceso un conjunto de factores concurrentes, algunos de los cuales ya se han referido someramente, pero es este el espacio para desarrollarlos con más amplitud. Esta diversidad de factores que concurren a inicios de los ochenta, que además tiene relación con el proceso de elaboración de un nuevo diseño curricular, asocia cambios de dos clases: puede englobarse en dos categorías:

- **Cambios en la legislación educativa:** La promulgación de La Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) y la Resolución 12 *Políticas de Formación Docente* (1983) que es el instrumento que la reglamenta.

- **Cambios institucionales:** Nuevo Reglamento General Interno del IPC, la creación de la UPEL y el proceso de integración de los institutos pedagógicos a la UPEL.

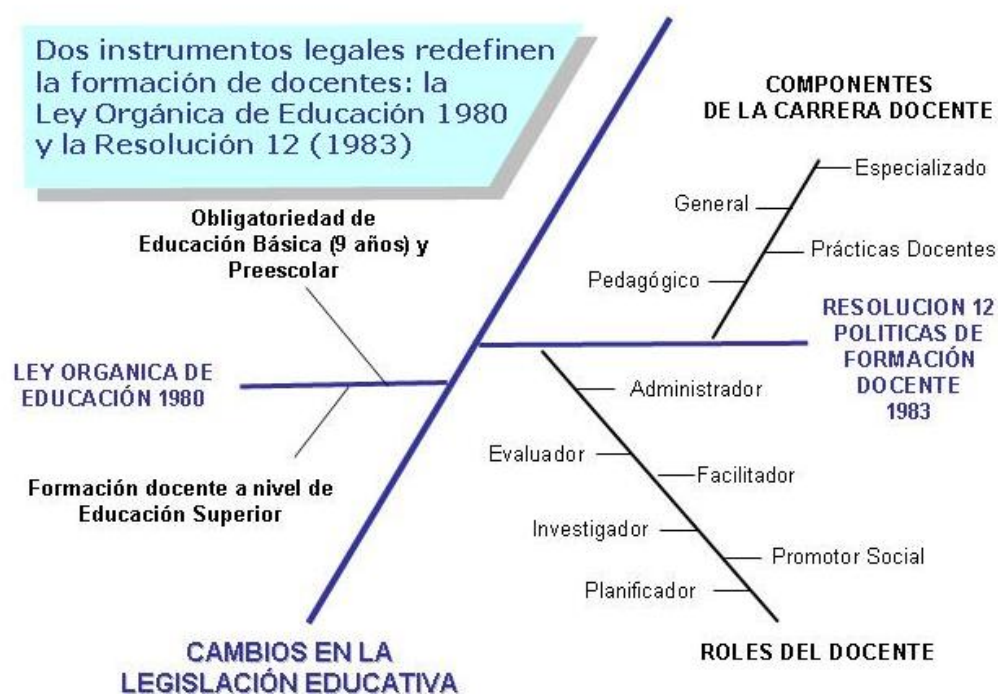
Estos puntos se desglosan en los apartados siguientes:

3.2.1 Cambios en la legislación educativa

3.2.1.1 La Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980)

Al referir la creación de la UPEL, se hizo mención a La Ley Orgánica de Educación, cuya promulgación había planteado una transformación sustancial del sistema educativo venezolano. En ella se establece la formación de docentes a nivel de educación superior y en consecuencia, las universidades debían atender esta nueva demanda (IUPC, 1984). Cuando el Prof. Picón -en la cita referida- alude a cambios perentorios en el Diseño Curricular, uno de los factores de mayor presión fue la nueva LOE de 1980.

Esto también planteó a introducir nuevas especialidades en el IPC, pues hasta entonces los docentes de Educación Básica (antes Educación Primaria) se formaban en las escuelas normales y en el segundo ciclo de Educación Media Diversificada. Recordemos además, que el IPC se había fundado para formar docentes de educación secundaria y normalista (Decreto 1-9-1936), una visión que prevaleció en los diversos planes de estudio del IPC hasta la promulgación de la LOE de 1980. En particular, en el IPC se crean las especialidades de Preescolar (1983) y de Educación Integral (1989), que no existían en el plan de estudios (IUPC, 1984). En la gráfica siguiente, a la izquierda se representan los cambios referidos, derivados de la LOE de 1980.



Gráfica 4 Cambios en La Legislación Educativa

En el sector derecho de la gráfica, la línea horizontal representa la Resolución 12, que es el instrumento que reglamenta la LOE de 1980, en lo atinente a la formación de docentes.

3.2.1.2 Reglamento a la LOE: Resolución 12 Políticas de Formación Docente

Lo expuesto en la sección anterior se deriva de la LOE de 1980, pero aun faltaba la reglamentación para orientar su instrumentación. En lo que respecta al IPC, es de hacer notar que desde la promulgación de esta ley se inició la planificación de un nuevo diseño curricular, lo cual era una demanda sentida en la institución puesto que el anterior diseño databa de 1971. En los estudios realizados acerca de éste, se evidenciaba la necesidad de un cambio (Salazar, 1992).

A tres años de la LOE de 1980, se publica en la Gaceta Oficial la reglamentación de la carrera docente. Es el documento denominado Resolución 12 *Políticas de Formación Docente*, refrendado el 18 de enero de 1983, en el cual se establecen:

[...] las pautas generales que define la política del Estado venezolano para la formación del profesional de la docencia a través de las cuales se concretiza el imperativo de la Ley Orgánica de Educación de elevar la formación de los docentes a nivel de Educación Superior (IUPC, 1984 Pág. 4).

Esta resolución tuvo buena acogida en el medio educativo. Entre otros méritos, ese documento se hizo eco del trabajo realizado por el conjunto de institutos pedagógicos de Venezuela en años anteriores⁶, cuando se planteó el logro de pautas comunes para integrar el subsector de educación superior. En otros términos, para la formulación de esta resolución, el Ministerio de Educación tomó en cuenta las ideas y propuestas provenientes de los institutos pedagógicos y otros centros de educación superior (IUPC, 1984)

La Resolución 12 es amplia en planteamientos para la formación del docente. Entre los más importantes aspectos que contempla tenemos:

- Los Componentes de la Carrera Docente.
- Roles del Docente.

Respecto a lo primero, ordena en cuatro componentes la estructura curricular para la formación del docente. Se trató de pautas que debían orientar el diseño

⁶ En particular se trata de un conjunto de jornadas interinstitucionales realizadas por los institutos pedagógicos, para atender a las exigencias del Decreto 42 de 1979 del Ministerio de Educación relativo a la integración del Subsistema de Educación Superior (IUPC, 1984)

curricular de todos los centros de educación superior que formasen docentes, lo cual se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 1 Componentes del diseño curricular

Componente de Formación General	Hace énfasis el pensamiento crítico y la auto dirección del aprendizaje.
Componente de Formación Pedagógica	Se dirige a desarrollar la sensibilidad necesaria para valorar los aspectos éticos implícitos en el ejercicio de la profesión docente y adquisición de conocimientos.
Componente de Formación Especializada	Compromete la adquisición de conocimientos específicos y desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio docente en un nivel o modalidad del sistema educativo o en áreas del conocimiento.
Componente de Práctica Profesional	Debe ser un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo, acumulativo de competencias dirigidas a lograr un profesional de la docencia capaz de identificarse con su rol y funciones.

(Fuente: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas -IUPC-, 1984)

En el texto de la resolución, los tres primeros representan logros a alcanzar por el estudiante de docencia y el cuarto, expone la práctica que ha de realizar, esta es una actividad de formación a través de la cual va a construir su identidad profesional (Ministerio de Educación, Resolución 12 Política de Formación Docente, 1983).

Lo expuesto en la Resolución 12, respecto al Componente de Prácticas Docentes, representa un avance notable en la concepción del papel de esta actividad en la formación de un docente. Establece que ha de ser considerada uno de los aspectos sustantivos en el diseño curricular de formación docente y en especial, se

expone e interpreta como un eje de aplicación e integración que va a estar distribuido a todo lo largo de la carrera.

Con estos componentes, más que definir cursos o áreas de conocimiento específicas a incluirse en el plan de estudio, se establece en términos muy amplios lo que se espera alcanzar con cada uno de ellos. Quedaba para los encargados de asumir la tarea de los diseños curriculares de las diferentes universidades, el tomar estas orientaciones y precisar la estructuración de los planes de estudio.

El normativo fue amplio en la exposición de los componentes y también marcó límites. Fijó entre 155 y 165 el número de créditos requeridos para la carrera docente y para la carga crediticia que debía asignarse a los componentes:

Tabla 2 Componente Curricular y Créditos Estimados

COMPONENTE	Porcentaje de créditos estimado
• Formación General	15 a 18%
• Formación Pedagógica	27 a 29%
• Formación Especializada	38 a 40%
• Práctica Profesional	15 a 18%

(Ministerio de Educación, Resolución 12 Política de Formación Docente 1983)

El otro aspecto importante de esta resolución es la definición de los roles del docente. En ella se desarrolla una concepción del educando y del docente que compromete una nueva interpretación de los roles que este profesional desempeña y más allá, una redefinición de su actividad, al respecto en la “Sección Primera” titulada “Los fundamentos del perfil del egresado”, dice lo siguiente:

Al concebirse la educación como un proceso donde el educando interviene activamente en su aprendizaje y por el cual se persigue su desarrollo integral, el docente ya no puede ser un simple trasmisor de conocimientos. (Resolución 12, 1983, Capítulo 1 Roles del docente).

En este instrumento se deja clara la interpretación del educando como agente activo en el proceso educativo y llama a que el docente trascienda la condición de *expositor* de conocimientos. Seguidamente en el texto se presenta un listado de roles en los cuales el docente *deberá desempeñarse eficazmente* (Resolución 12, 1983), estos roles del docente son:

Tabla 3 ROLES DEL DOCENTE

ROLES	DESCRIPCIÓN
Facilitador Del Aprendizaje	Capaz de diseñar y desarrollar una variedad de situaciones de aprendizaje y estrategias metodológicas que respondan a las características del alumno, a los propósitos y objetivos del nivel, modalidad o área de su ejercicio.
Investigador	Considera las estrategias de aprendizaje como hipótesis de acción, para examinarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de mantenerlas, modificarlas o sustituirlas.
Orientador	Proporciona a sus alumnos atención como personas, toma en cuenta sus características, necesidades e intereses, contribuyen a su formación ciudadana y los ayuda en la exploración y orientación vocacional.
Promotor Social	Interviene en la comunidad para estimular la participación, organización y coordinación de esfuerzos, a fin de lograr objetivos educativos e integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad.
Planificador, Administrador y Evaluador	Realiza funciones integrativas de los roles anteriores aplicando un enfoque sistemático por el cual, una vez investigadas e identificadas las necesidades de sus alumnos, escoge soluciones entre alternativas, controla la administración de recursos y orienta el proceso de aprendizaje mismo, evalúa los resultados y lleva a cabo revisiones y ajustes para incrementar la calidad y eficiencia de la educación.

Fuente: Resolución 12 Políticas de Formación Docente

3.2.2 Cambios institucionales

El segundo grupo de elementos concurrentes son de orden institucional (Gráfica 5). Algunos ya se han referido, entre ellos, la creación de UPEL y el proceso de integración del IPC a la UPEL. Otros tienen que ver con la trayectoria del IPC, de los más importantes fueron las incidencias derivadas de un nuevo reglamento interno (Picón 1983; Salazar, 1992).



Gráfica 5 Cambios Institucionales

El IPC estaba ensayando desde 1979 un nuevo reglamento para normar la vida institucional que pautaba aspectos como, la elección de autoridades. Se habían alcanzado importantes avances en la autonomía de la gestión académica y administrativa. En la prosecución de tales logros la comunidad ipecista había llegado incluso al terreno de conflictos gremiales y estudiantiles en aras de mayor autonomía respecto al Ministerio de Educación (Salazar, 1992). Estos avances en la autonomía

del IPC posibilitaron que desde el seno de la institución surgieran las propuestas de un diseño curricular, lo cual era también el ejercicio de los recientes logros de la comunidad, pues la marcada dependencia del Ministerio de Educación para esta labor quedaba superada por lo establecido en el nuevo Reglamento.

El otro factor que gravitó en el proceso de diseño curricular fue la creación de la UPEL. Para entonces, apenas se estaban dando los primeros pasos para organizar esta nueva casa de estudios. Al respecto había incertidumbre en la “comunidad ipecista” pues no se conocían los detalles del proceso a seguir para la integración de los institutos pedagógicos en la conformación de la UPEL (Salazar 1992). Estos cambios se aprecian en conjunto en la gráfica siguiente



Gráfica 6 Cambios Concurrentes

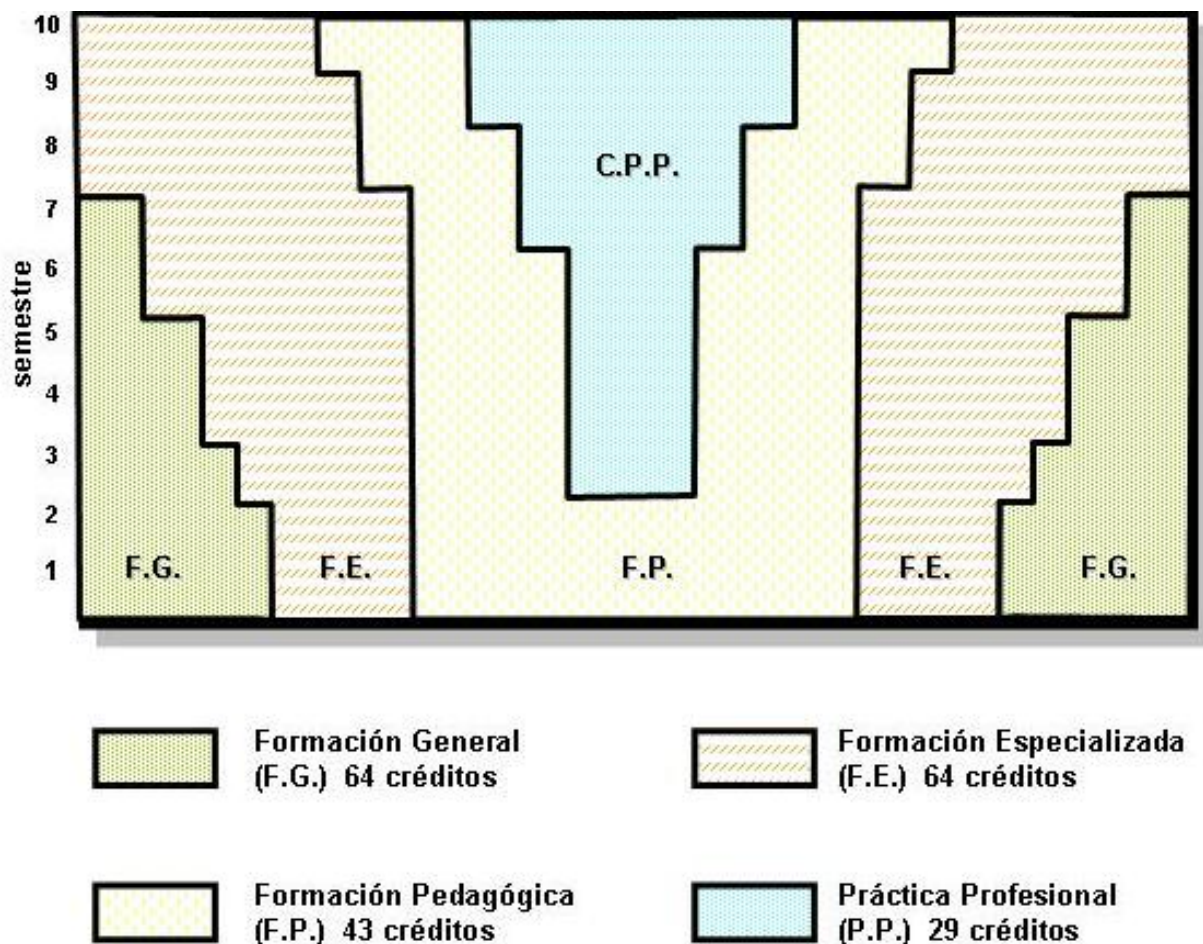
De esta forma se han expuesto los cambios que concurren a inicios de los ochenta y que se relacionan con el proceso de elaboración de un nuevo diseño curricular para el IPC. Interesa destacar para este estudio que el Departamento de Prácticas Docentes asumió el diseño en lo atinente a la Práctica.

La experiencia desarrollada en esta empresa y la derivada de su implantación, fue un importante aporte para la construcción del diseño UPEL, que sería común a todos los núcleos de esta casa de estudios. Las características del mismo se exponen en la sección siguiente.

3.3 El Diseño Curricular del IPC 1983 y el Componente de Práctica Profesional

El IPC inicia en 1981 las actividades para la elaboración de un nuevo diseño curricular, las cuales se extienden hasta 1983. La Silueta Curricular (Gráfica 7) muestra la distribución de los componentes en un plano bidimensional donde se representan el tiempo y el número de créditos asignado a cada componente.

Los componentes curriculares fueron los elementos fundamentales para la organización curricular, concebida en términos sistémicos con el propósito de lograr *la formación integral del docente* (IUPC, 1984).



Gráfica 7 Silueta Curricular

(Fuente: IUPC 1984, adaptado)

Entre los principales aspectos a destacar sobre los componentes del Diseño Curricular cuentan los siguientes:

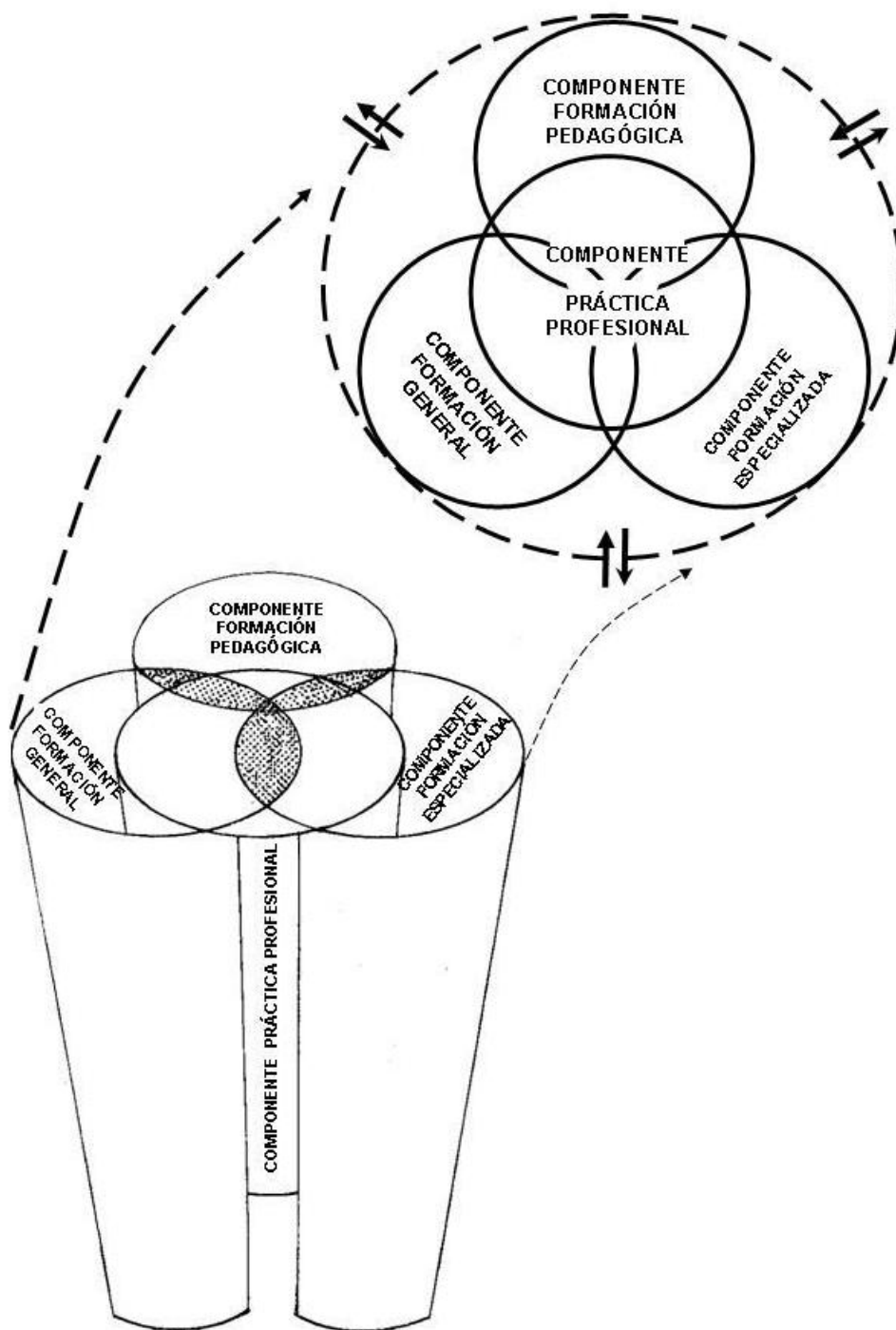
- Los componentes se interpretaron en interacción a todo lo largo de la formación del docente.
- En los primeros semestres predominan los componentes general y pedagógico, en contraste con el especializado cuya extensión se manifiesta al final de la carrera.

- El nivel inicial corresponde al desarrollo de competencias centradas en los roles de promotor social, planificador y orientador, en tanto que en el segundo se marca el énfasis los de investigador y planificador.
- En el nivel inicial y en el componente de formación especializada, los cursos se combinan en secuencia de intensidad creciente. El propósito es preparar al estudiante para la integración de estos en el área de especialidad. Para el segundo nivel, se incluyen programas dirigidos a integrar áreas o profundizar en la disciplina central de la especialización del futuro docente.
- El componente de Práctica Profesional se inicia a partir del tercer semestre y se distribuye luego a lo largo de la carrera.

(IUPC, 1984)

En la Gráfica 8 se representa la integración de estos componentes curriculares⁷. Con la ubicación central del Componente de Práctica Profesional, se ilustra su condición de elemento articulador del resto de los componentes, es el eje de aplicación e integración de conocimientos, donde se da la confrontación teórico práctica.

⁷ Esta imagen y la gráfica 5 provienen de la publicación oficial de Diseño Curricular (IUPC, 1984), en el cual las ayudas visuales constituían uno de los recursos para comunicar el sentido integrador de los componentes del diseño.



Gráfica 8 Modelo Del Funcionamiento del Currículo

(Fuente: IUPC 1984, adaptado)

En el Diseño Curricular 1983, el Componente de Práctica Profesional se organizó en seis sectores (Gráfica 9). La posición central se asigna al Sector Didáctico, que a la vez está alimentado por los restantes. Tiene entre sus funciones principales, la configuración del rol de docente facilitador, lo cual es posible a través de las didácticas especiales.



Gráfica 9 Sectores del Componente de Práctica Profesional

(Fuente: IUPC 1984, adaptado)

El Sector Didáctico comprende *“el estudio, instrumentación, aplicación y evaluación de objetivos, contenidos, recursos y estrategias metodológicas en función de la especialidad y / o mención correspondiente”* (IUPC, 1984).

Los sectores que conforman el círculo externo delimitan e indican las áreas de formación que deben tomarse en cuenta en la práctica profesional, estos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 4 ÁREAS DE FORMACIÓN DE LA PRÁCTICAS DOCENTES

Sector	Áreas de formación donde se orienta
Diagnóstico	Detección de necesidades y características particulares del medio del educando
Planificación	Diseño y aplicación de planes de acción en función de necesidades educativas
Evaluación	Valorar estimar y medir los resultados alcanzados en el proceso educativo
Administración	Uso racional y eficiente de los recursos curriculares
Investigación	Búsqueda y análisis de situaciones problemáticas en el proceso educativo que permitan proponer alternativas de solución

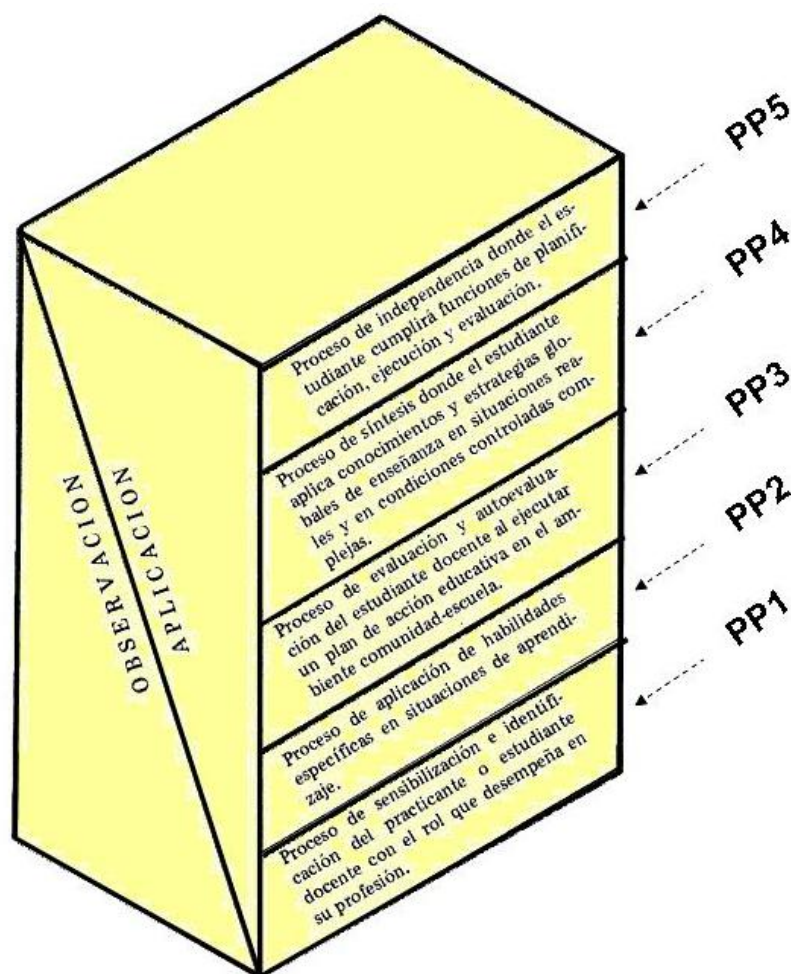
(Fuente: IUPC 1984, adaptado)

El componente de Práctica Profesional de acuerdo a su definición busca contribuir a la formación integral de un docente, que reúna las competencias requeridas para abordar las demandas de los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano. Dicho componente se instrumenta a través de cinco etapas que se distribuyen a lo largo de la carrera desde el segundo o tercer

semestre, estas son las prácticas profesionales cuya realización está prevista para cumplirse en forma sucesiva, aunque no es requisito que sean consecutivas en el tiempo, se deja un margen (semestres) para que el estudiante las realice.

El conjunto de prácticas docentes a realizar a lo largo de la carrera se enuncian en el diseño curricular, como “etapas”. Se trata de una denominación consecuente con la idea de una actividad que se da en el continuo de la formación del profesor. Es un proceso formativo que tiene lugar en diversos momentos de la carrera y no se trata de cursos o materias. Con esta concepción, el modelo permite mantener el principio de progresividad e integración del diseño curricular (Méndez de Paraco, 2007).

Cada una de estas etapas constituye una unidad orgánica, cuenta con un programa que prescribe la realización de seminarios y laboratorios cuyos objetivos buscan el logro, fortalecimiento, o adquisición de competencias deseables y supone logros específicos que son prerrequisitos para la etapa subsiguiente. En la gráfica siguiente se presentan las diversas etapas cada una de ellas bajo la denominación de Práctica Profesional (PP) y designadas con un número que las identifica.



Gráfica 10 Modelo de la de Práctica Profesional

(Fuente: IUPC 1984, adaptado)

En este modelo se parte de un nivel de complejidad que aumentando en función a la etapa que le precede, en la medida que compromete la realización de actividades auténticas de la profesión docente. En estas labores el estudiante tiene, junto al incremento en la complejidad de la labor que realiza, un nivel de independencia creciente, aunque siempre tiene a su disposición el apoyo y

orientación del profesor responsable de la Práctica Profesional. La finalidad de cada etapa se expone en la siguiente descripción:

- **Práctica Profesional I:** La búsqueda y logro reside en la sensibilización e identificación del practicante en contextos naturales a lo que será su futura actividad docente, aquí entra en contacto con centros educativos.
- **Práctica Profesional II:** El practicante ejercita, desarrolla, corrige y consolida habilidades, destrezas y actitudes al trabajar con sus pares y luego con pequeños grupos de alumnos en el ambiente natural (el aula de clase de una institución educativa).
- **Práctica Profesional III:** El practicante ejecuta un plan de acción en función de un diagnóstico escuela-comunidad. Realiza un proceso de evaluación y auto evaluación del proceso realizado.
- **Práctica Profesional IV:** El practicante demuestra el dominio de las competencias adquiridas en las etapas anteriores, en situaciones reales en aulas. Con grupos con grupos completos de estudiantes.
- **Práctica Profesional V:** Culmina el proceso con la realización de una actividad donde el practicante realizara funciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de un proyecto orientado a la solución de problemas detectados en ambientes educativos y de donde tiene una mayor independencia.

La organización de este componente fue producto del trabajo de los profesores del Departamento de Prácticas Docentes del IPC. Las prácticas, dejaron de ser una actividad de fin de carrera para convertirse en un componente distribuido a la largo del ciclo de formación profesional. Esto era coincidente con estudios en los cuales se planteaba que el dominio de un área profesional precisaba replantear el proceso de aprendizaje en lapsos amplios de desarrollo. Uno de los pioneros en el

tema (Norman, 1978) estimó en 5000 horas el tiempo mínimo de formación requerida para el desarrollo de una destreza compleja. En la misma dirección los estudios sobre diferencias experto novato dieron evidencias en torno a la complejidad de la labor docente. En la misma tónica, otros autores planteaban que el dominio y la pericia en el ejercicio docente requería una práctica extendida (Berliner, 1986). La magnitud de este cambio lo deja ver muy bien el profesor Armando Zamora (1990) en el título de su artículo: *La práctica docente de una actividad práctica a componente profesional*. Efectivamente adquirieron otra dimensión en la cual los estudiantes del IPC establecen vínculos con la realidad de los centros educativos y otros escenarios para las labores pedagógicas en diversos momentos de su formación. Desde los inicios de la carrera hasta su culminación, este estudiante se forma con un contacto permanente en el escenario natural de su profesión.

3.4 Del Diseño Curricular IPC 1983 a la institucionalización de la PDNC

Se ha dedicado este amplio espacio a considerar el Diseño Curricular de 1983, porque marca un hito en diversos aspectos de la formación del docente, algunos de los cuales es preciso comentar en este apartado, para apreciar los aportes de ese diseño a la PD y luego se pasa a considerar el surgimiento de la Práctica Docente No Convencional y su reconocimiento institucional.

Respecto a los aportes del diseño curricular del IP 1983, uno de ellos es la concepción de un docente a través de roles. Cuando se revisan los documentos generados en la época, se encuentra que estos roles se interpretaron a título de referentes para orientar la formación de un profesional de la docencia, en especial.

La búsqueda apuntaba por un docente que tuviese compromiso social (Figueroa, 1990; Taborda, 1990; Zamora, 1990)

Hoy se puede cuestionar esta alternativa y en efecto Barrios (1995) sostiene que la caracterización en roles, fragmentó lo que debía ser una visión integral del docente. Sin embargo, visto en perspectiva, lo que se debe reivindicar en la Resolución 12 y del Diseño Curricular el IPC 1983 es llevar la definición de un docente, a la dimensión social, al plano ético y con ello destaca la búsqueda de su identidad profesional, en la cual este futuro profesional pudiera verse a sí mismo en relación a un entorno social, aquel donde su participación tiene un lugar e incide en la vida de otros.

Esta idea de roles también fue el ensayo de alternativas para formular el ideal a alcanzar en un diseño curricular o un plan de estudio. Hasta entonces había predominado la definición de propósitos y objetivos curriculares en término de comportamientos observables, propio de una posición objetivista y conductual en la educación. A inicios de los ochenta, esta posición iba en declive en diversas latitudes (Greeno, 1980) y ya se iniciaba en nuestro medio el giro cognitivo constructivista (Rodríguez, 2005). La idea de roles y competencias era entonces de avanzada, tal visión de un egresado que asume el rol de promotor social y facilitador del aprendizaje no era un cambio cosmético, apuntaba a la definición sustantiva de su condición profesional. Refiere a ese docente facilitador de procesos de crecimiento y desarrollo personal en los educandos, que a la vez asume el compromiso del propio crecimiento personal. Estaban también en el ambiente las ideas de la psicología

humanista, importante propulsora de la idea del docente facilitador de procesos de aprendizaje (M. Martínez, 1999; Rogers, 1980).

Lo expuesto en el diseño también representó un cambio profundo en la manera de abordar la formación del docente; la práctica profesional pasó a considerarse una parte sustantiva en el diseño, un proceso formativo que se desarrolla en varias etapas. A partir de entonces, a través de las prácticas el estudiante tiene un encuentro temprano con el ámbito natural de su futura labor docente: aulas escuela, liceos y también en escenarios no convencionales, que fue la innovación a la que dio oportunidad este diseño.

En el plano de las aspiraciones del currículo está la idea de hacer de estos encuentros oportunidades para la confrontación e integración teoría-práctica. Esta llevó a la comunidad docente del Instituto Pedagógico de Caracas a ensayar y elaborar propuestas para alcanzar los propósitos de la práctica.

Se puede ver que en este Diseño Curricular, junto a las prescripciones que se traducen en un plan de estudio, también fue una propuesta para formar un ciudadano capaz de ejercer la profesión docente con sensibilidad y compromiso social, a fin de abordar la difícil situación de inequidad presente en el país (Taborda, 1990). Se aprecia, transcurrido el tiempo, que estas aspiraciones no quedaron en mera declaración de intenciones.

En lo que compete a la práctica docente esto se tradujo en acciones pedagógicas concretas, que en su faceta más innovadora se instrumentaron en la incursión en escenarios no convencionales, entre ellos centros hospitalarios (Ravelo

E., entrevista 2008), centros penitenciarios (Ramírez, Entrevista 2009) y comunidades organizadas (Figueroa, entrevista 2007; Leal, E. entrevista 2009).

En la práctica convencional se desarrollaron experiencias de labor social, en las que se unen la escuela y el entorno a través de lo que hoy se reconocería como: actividades de servicio comunitario. Esto compromete ir a las viviendas de los niños, trabajar con los requerimientos de las familias y hacer una labor formativa con alta participación de los actores sociales (Osorio, 2009 entrevista; Figueroa, 2009 entrevista) o trabajar con los miembros de la comunidad educativa, padres representantes, vecinos y realizar conjuntamente el diagnóstico de problemas del entorno, a través de la formación de miembros de la comunidad en el dominio de recursos de investigación para abordar la solución de estos (Figueroa, entrevista; Bolívar líder comunitario, entrevista personal).

Esto representó una intensa actividad en el Departamento de Prácticas Docentes, en el cual se conformó un equipo multidisciplinario que se dio a la tarea de generar lineamientos para dar sentido y formalizar la actividad de práctica que se venía desarrollando desde el año 1983 en diversas áreas⁸. En 1992 esta comisión presentó el documento de Institucionalización de las Prácticas Docentes (Aponte, García, Leal de Ravelo., et al., 1992).

Es importante referir este documento porque a través del mismo la comunidad del DPD expone a la consideración de las autoridades de la universidad la propuesta

⁸ Los pormenores de este proceso forman parte del producto de esta investigación y serán desarrollados oportunamente. En esta sección se refieren como esos marcos necesarios para comprender la actividad de Práctica Docente.

de la PD. En el mismo se definen las modalidades de la práctica docente, su propósito y alcance. En especial, se expone lo referente a la Práctica Docente no Convencional, que formalmente queda definida como una nueva modalidad en estos términos:

[Es] una práctica referida a intervenciones educativas en comunidades y organizaciones cuyos objetivos no están directamente dirigidos a la realización de experiencias dentro del contexto de la educación formal; se desarrollan con grupos específicos de población con características también específicas, mediante estrategias múltiples localizadas dentro de entornos físico-ambientales determinados y por lo general fuera del ámbito escolar convencional (Aponte, García, Leal de Ravelo., et al., 1992, Pág. 124).

En el citado documento se señalan sus alcances:

- Promover intervenciones educativas en comunidades y organizaciones cuyos objetivos no están directamente relacionados con el ámbito de la educación formal.
- Fomentar la participación de los cursantes del Componente de Práctica Profesional en actividades que lo sensibilicen con la problemática socio-educativa del país.
- Comprometer la acción de las autoridades universitarias en la promoción de directrices y recursos que sirvan de apoyo a la formulación de planes dirigidos a la atención educativa en comunidades e individuos marginados de la escolaridad formal.
- Satisfacer las necesidades educativas propias de grupos específicos de población, marginados del sistema educativo formal.
- Capacitar integralmente a la familia de sectores marginados de la escolaridad formal, a fin de que actúen eficazmente y ejerzan el rol de agentes de transformación social en su medio.

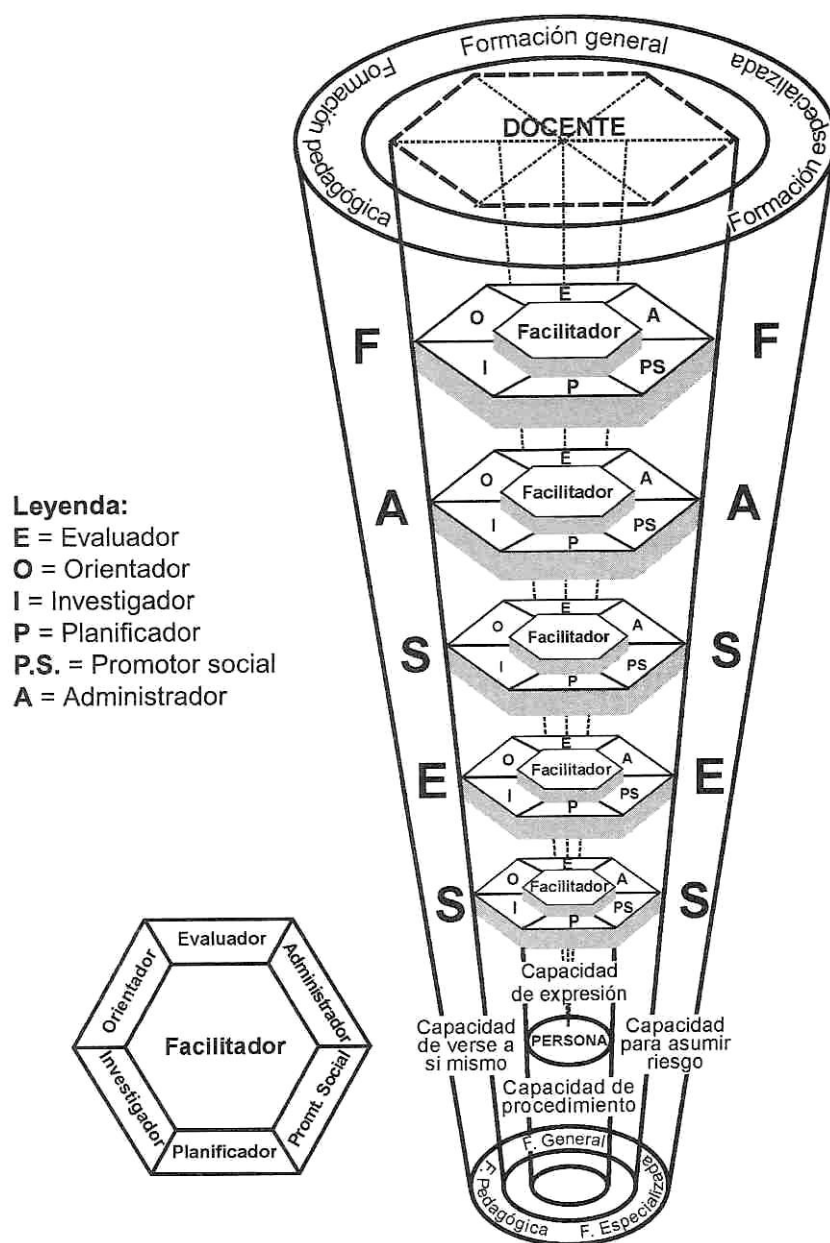
- Promover la acción social en la comunidad, a fin de que genere responsabilidades de auto y cogestión para el mejoramiento de condiciones de vida en el medio.
- Ensayar alternativas de Práctica Profesional destinadas a ampliar la formación del estudiante docente, para sensibilizarlo con la realidad marginada de la educación formal y su problemática social. (Aponte, García, Leal de Ravelo., et al., 1992, Pág. 132)

Estos objetivos han orientado la labor de las Prácticas Docentes No Convencionales hasta el presente. En ellos se plasma también el fin pedagógico de la actividad y prevalece la intención de fomentar la sensibilidad y el compromiso del estudiante y en general de la comunidad universitaria, para ejercer un rol activo ante la problemática social de vastos sectores del país.

4 LAS PRÁCTICAS DOCENTES HOY

El diseño curricular de 1983 fue amplio en sus aspiraciones y propuestas, dejó la puerta abierta al ensayo y búsqueda de vías a través de las cuales lograr que en los planes y programas del componente de PD fuesen realmente recursos pedagógicos para el logro de los roles que demandaba la formación del docente. Este diseño tuvo vigencia hasta la incorporación del IPC a la UPEL.

La integración a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador hay un nuevo diseño curricular que no modifico sustancialmente la concepción del componente de PD, esto se aprecia en la grafica siguiente donde aparece la denominación de fases que se mantiene hasta nuestros días:



Gráfica 11 Modelo del Componente de Práctica Profesional UPEL-IPC

(Fuente: Matos, G y Ceballos, B., 1992)

4.1 Las Fases del Componente de Práctica Profesional

En los diferentes diseños prevaleció lo sustantivo del componente de PD. Al igual, las prácticas quedaron distribuidas lo largo de la carrera para la formación del profesor, desde el tercer semestre hasta el décimo. A este modelo siguió, el Diseño Curricular UPEL 1996 en el que las prácticas se plantean en cuatro etapas denominadas fases, que son esencialmente similares a las prácticas profesionales del diseño 1983, las cuales se estructuraron de la siguiente manera:

- **Fase de observación:** consiste en una experiencia de observación y diagnóstico en la cual se sensibiliza al estudiante hacia la función docente y los roles a desempeñar.
- **Fase de Ensayo:** el practicante desarrolla, corrige o consolida habilidades, destrezas y actitudes trabajando con pequeños grupo de alumnos; se inicia en el dominio indispensable para ejecutar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Fase de Proyecto Educativo:** orientado a la solución de problemas y/o satisfacción de necesidades que afecten el proceso educativo.
- **Fase Integración Docencia y Administración:** está creada para que el estudiante demuestre el dominio de competencias adquiridas para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo en salones de clase con grupo completos de alumnos y en la administración y organización de una institución escolar.

Con el tránsito de las prácticas docentes del diseño 1983 a 1996, estamos refiriendo un proceso que aconteció hace más de 20 años. En ese tiempo, en la comunidad de PD había dudas, suspicacias y esperanzas, todo junto, porque el

pedagógico vivía una transformación trascendental, pero no había garantía de éxito respecto a los cambios planteados. En otro lugar de este trabajo y producto de la indagación, se comentará este tránsito, por ahora es importante acotar que no hubo ruptura, con los logros del diseño de 1983, como temieron algunos (Salazar, 1992; Torrealba Lossi, 1986; Zamora, 1990, 1992), más bien se continúa la labor iniciada. En especial, se tratará en otro apartado de esta tesis, que la PDNC se consolida y mantiene hasta el presente.

4.2 El Departamento de Prácticas Docentes y la gestión Académico-Administrativa de las Prácticas Docentes

Para completar la perspectiva de la PDNC, es oportuno dar una mirada al Departamento de PD de hoy en día, lo cual es útil para poder comprender la forma en la cual ha acontecido e interpretado la labor pedagógica de la PDNC.

La PDNC tiene sus protagonistas y escenarios, entre ellos el Departamento de Prácticas Docentes. En esta sección refiere el contexto académico administrativo donde se desarrolla esta actividad hoy en día. Formalmente, el DPD se define como una:

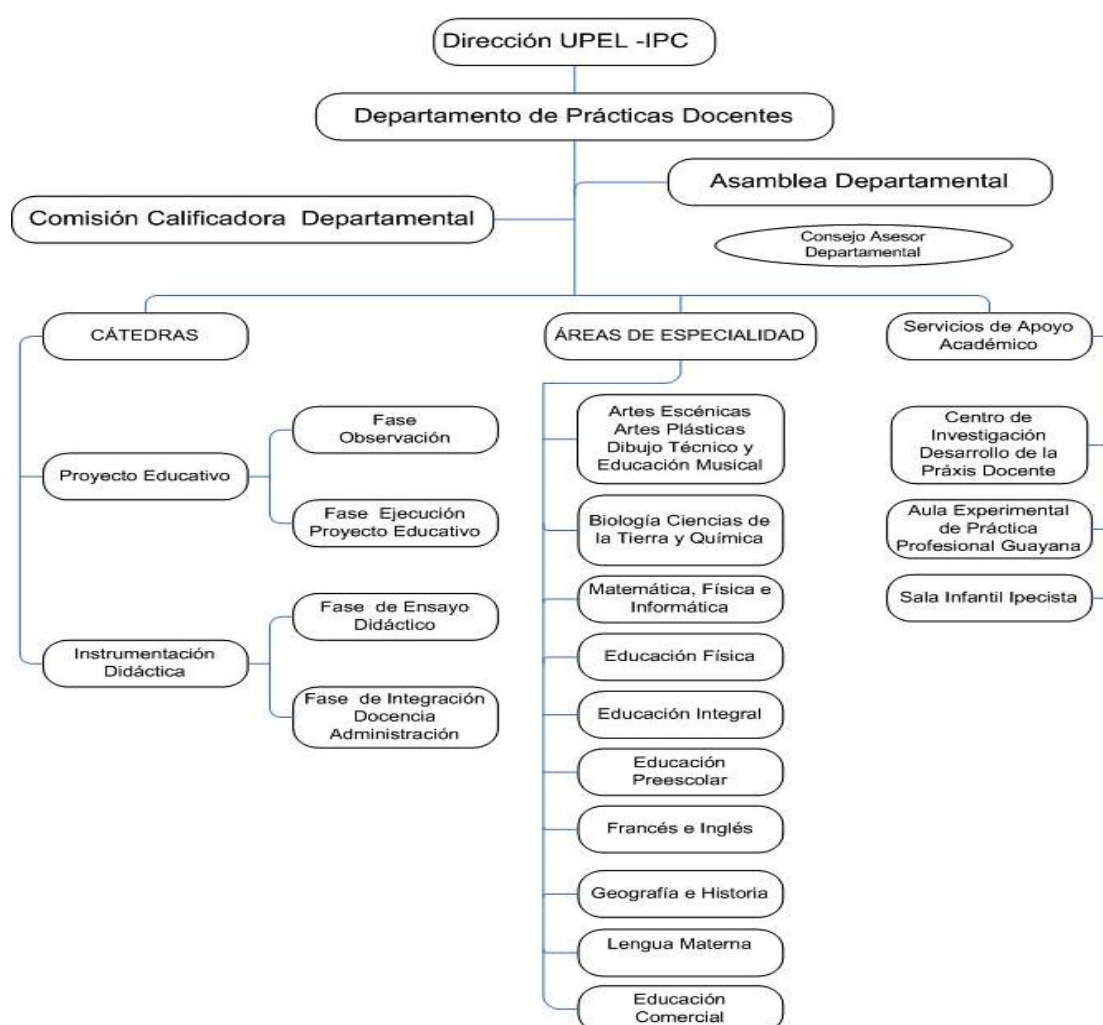
Unidad académica y administrativa adscrita a la Dirección del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), responsable de la administración del Componente Curricular de Práctica Profesional, el cual en la actualidad está estructurado en Fases denominadas: Observación, Ensayo Didáctico, Integración Docencia. Administración y Ejecución de Proyecto Educativo. (Departamento de Prácticas Docentes, 2007, Pág. 4).

Tiene la misión de:

Desarrollar en el futuro egresado competencias profesionales para el ejercicio de la docencia en las respectivas especialidades, cuya integración conforme

un perfil que incluya la idoneidad académica, pertinencia social, sensibilidad humana, sentido de responsabilidad, justicia y equidad, a través de la puesta en práctica de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales en situaciones educativas (Departamento de Prácticas Docentes, 2007, Pág. 4).

Su estructura organizacional (Gráfica 11) es común en sus aspectos fundamentales a otros departamentos del Instituto Pedagógico de Caracas su organigrama se presenta a continuación:



Gráfica 12 Organigrama del Departamento de Prácticas Docentes del IPC

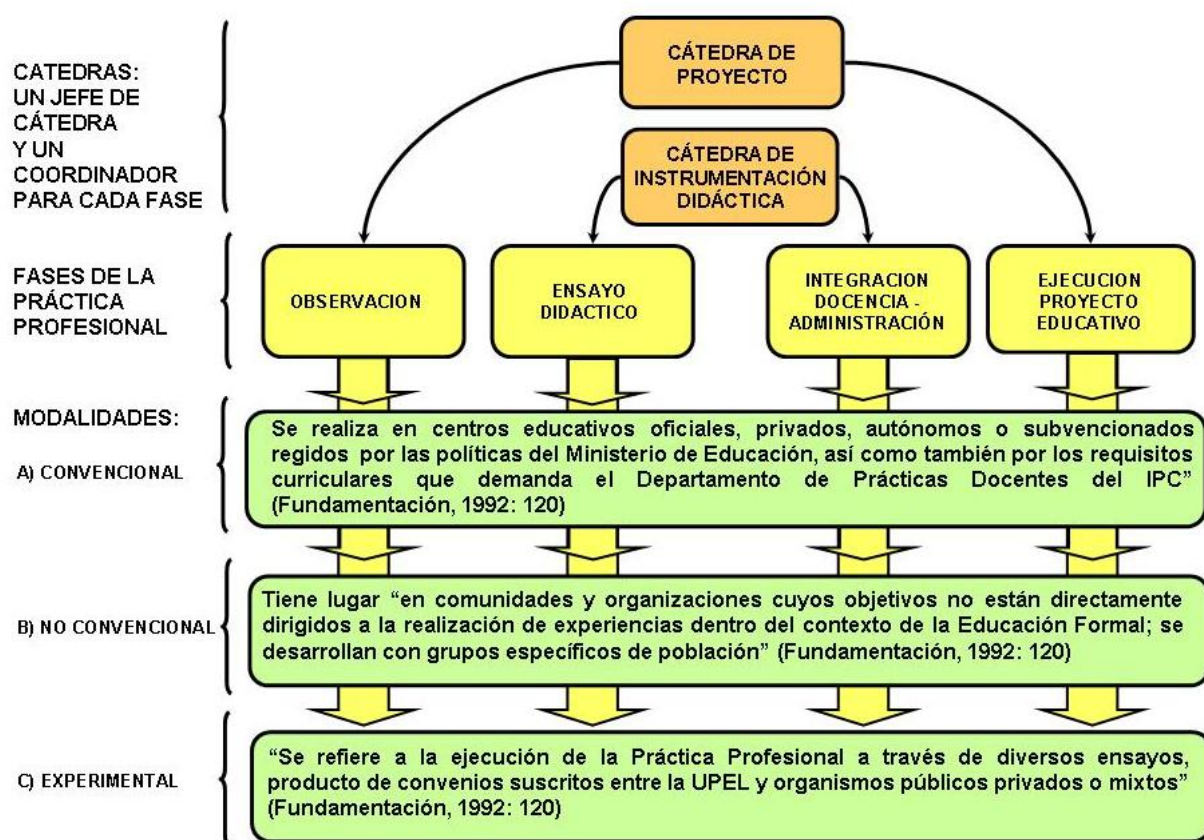
(Fuente: Departamento de Prácticas Docentes, 2007)

Subyacen a esta estructuración del departamento tres aspectos a destacar:

1. **Una forma de concebir la PD en el concierto de especialidades del IPC:**
La PD se gestionan en un departamento para todo el IPC y se interpreta que constituye un área de especialidad, al igual que Idiomas Modernos, Matemáticas o Educación Especial.
2. **La especificidad de las áreas de conocimiento:** reconoce la diversidad de las áreas de especialidad, en las cuales la práctica pedagógica tiene abordajes particulares. En este sentido las PD se ajustan al campo de conocimientos específico de cada especialidad.
3. **El DPD y la PD constituyen un espacio de integración de conocimientos y experiencias:** la confluencia de docentes y estudiantes de diversas especialidades en el DPD, también propicia la visión interdisciplinar y transdisciplinar de la PD (Méndez de Paraco, 2007). Aunque esto parecería estar en contradicción con el segundo apartado, más bien indica que el reconocimiento de la especificidad de la didáctica de las especialidades, no es opuesto, ni contraviene la necesaria integración y labor de equipo que pueden realizar los docentes desde diversas áreas de saber.

La consideración de la PD en términos de especialidad, es mucho más que una denominación en el organigrama de la universidad. El Departamento cuenta con un equipo de docentes dedicados exclusivamente a esta labor, que se cumplen en las áreas de docencia, investigación y extensión universitaria. Visto en el tiempo, es posible hablar de varias generaciones de profesionales que en conjunto han generado y compartido conocimientos en torno a esta especialidad.

El siguiente gráfico se ha elaborado para mostrar la organización del proceso académico administrativo de las Prácticas.



Gráfica 13 Organización del Proceso Académico Administrativo de la Práctica Profesional

Las Fases de la Práctica Profesional se administran a través de dos cátedras: Cátedra de Proyecto Educativo y la Cátedra de Instrumentación Didáctica. Cada una de estas fases se puede cursar en cualquiera de las modalidades que se ofertan en el departamento y es posible hacer combinaciones en la escogencia de estas. Es decir, un estudiante puede seguir la Fase de Observación y Ensayo Didáctico en la modalidad convencional y luego las dos restantes en la modalidad No Convencional.

De acuerdo a lo establecido en el plan de estudio, el estudiante debe seguir las cuatro fases de la PD, en el curso de su carrera, pero en lo concerniente a la

modalidad no convencional o experimental es una escogencia a voluntad del estudiante. Lo mismo aplica a los docentes, se trata de una actividad de elección voluntaria, ningún docente tiene la obligación por parte de la institución de desarrollar un programa no convencional. Pero una vez que se establece el compromiso tanto alumnos como docentes deben seguir en la modalidad seleccionada por el lapso del semestre en curso. Es lógico, pues se establecen además compromisos con instituciones y comunidades en la que se han generado expectativas de trabajo conjunto.

En lo que se ha desarrollado hasta aquí se ha presentado una panorámica de la práctica docente en su contexto institucional, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto Pedagógico de Caracas. Se ha procurado mostrar la perspectiva histórica de las prácticas docentes, lo cual de acuerdo al lo expuesto por A. Bolívar (2008), constituye una vía para comprender las actividades pedagógicas.

Lo descrito ha sido el referente con el cual se estudio la actividad desarrollada por los protagonistas de la PDNC. Se trata de acercar la mirada a lo acontecido a través de sus testimonios, para que junto a estos referentes, se pueda disponer una visión más completa e integrada de esta actividad que a la vez pueda ser útil para nuevas empresas, como la que plantea el servicio comunitario del estudiante de educación superior, tema de la siguiente sección.

Sección II: La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior

1 PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN

La Ley que se considera en esta sección tiene su punto de partida en la iniciativa de un estudiante. Se trata de la tesis de grado con la cual Cristina Mendoza, hoy abogado, optó a su titulación. En ese trabajo desarrolló el tema de la Responsabilidad Social de la Universidad, con la propuesta de un reglamento para instaurar el Servicio Comunitario en la Universidad Fermín Toro en Venezuela. Lo refiere el Dr. Aquiles Monagas (2006) quien fue el director de esa tesis. Para ese entonces, el Dr. Monagas, también era Diputado a la Asamblea Nacional por el Estado Lara y apreció la trascendencia del trabajo realizado. Con la anuencia de la autora, presentó el Reglamento a la consideración de la comisión del Parlamento de la República Bolivariana de Venezuela dedicada a esos temas.

La idea inicial prosperó y progresivamente tomó forma. Se logró un cuerpo normativo producto de una amplia consulta, discusión y acuerdo entre diversos sectores representativos del subsistema de Educación Superior venezolano, entre los años 2003 y 2004. Para esta propuesta legislativa, de acuerdo a lo pautado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Art. 206) y el Reglamento Interior y de Debates de la Asamblea Nacional (Art. 102), era preciso llevar a cabo los procesos de consulta pública entre autoridades, estudiantes, docentes universitarios, dirigentes comunitarios y otros sectores de la sociedad venezolana (Asamblea Nacional, 2004).

El proyecto de ley se aprobó por unanimidad en todas las etapas del proceso en la Asamblea Nacional⁹. Entró en vigencia según Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005. En su contenido se establecen los lineamientos jurídicos pertinentes, para que el estudiante de educación superior realice una actividad de servicio a la comunidad, lo cual es un requisito para su grado profesional.

Que la LSC llegase a las universidades, precedida de acuerdos y bajo el signo del consenso, puede interpretarse como buen antecedente para el logro de sus fines. Esto parece evidenciarse en la apertura de diversas casas de estudio para desarrollar el reglamento que pauta la ley y en declaraciones expresas de importantes actores del sector de educación superior; sobre el tema, el rector de una importante universidad venezolana opina:

Así como somos claros en expresar nuestra opinión crítica cuando no estamos de acuerdo con leyes y acciones gubernamentales, nos alegramos ahora con esta Ley que abre oportunidades de transformación de las universidades con un gran reto: que la sociedad entre en la universidad, y que la universidad salga a la sociedad, sobre todo a los sectores más excluidos. (Ugalde, 2005).

La LSC es además un instrumento legal que viene a cubrir una demanda de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada en 1999, donde se establece que:

Las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, correspondan a los o las particulares según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones

⁹ Según lo pauta la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el artículo 207, una Ley de esta naturaleza debe ser discutida en dos oportunidades, sometida a votación y lograr para su aprobación al menos mayoría simple

en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley” (CRBV artículo 135).

En el contenido de la ley destaca el interés por definirla como un instrumento para el logro del bien común en el contexto social. Consecuentemente, en el plano normativo, se plantea la relación entre el estudiante universitario y su entorno social mediante la prestación de un servicio. Esto se hace en el marco de proyectos desarrollados por los estudiantes con el apoyo, en el más amplio sentido, de las instituciones de educación superior donde están adscritos. Estos proyectos han de redundar en provecho mutuo de este futuro profesional y la comunidad.

2 CUERPO DOCTRINAL DE LA LEY

El texto de la exposición de motivos de la Ley de Servicio Comunitario presentado a discusión en la Asamblea Nacional, viene a ser un recurso fundamental para apreciar su sentido y alcance, ya que es donde se expone en detalle la argumentación del legislador para sustentarla. En ese documento, se cita la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de la cual se toman a título de principios rectores *“la solidaridad, responsabilidad social, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad”* (Asamblea Nacional, 2005, Pág. 1), los cuales quedan plasmados en el artículo 2 del texto de la LSC.

Es importante considerar lo que representan algunos de estos principios rectores que el legislador dejó referidos en el articulado: *la solidaridad, responsabilidad social y alteridad*, a fin de valorar la trascendencia de tales principios

los cuales señalan intenciones y se espera que sean pertinentes para la formación de un ciudadano¹⁰. No se pretende en este estudio deslindar definitivamente el significado de cada uno de ellos, tarea que exigiría un trabajo específico a ese propósito, pero nos permitimos comentarlos con el apoyo de autores que tratan el tema.

El primero de ellos, **la solidaridad** ha sido considerada ampliamente por Victoria Camps (1989) quien la enmarca en las virtudes públicas. Al referirse a estas, expone que las virtudes, aun siendo individuales son cualidades cuya proyección es colectiva, pues el ámbito de la moral es el accionar público. Se entienden como tales, las que debería tener un ciudadano para la convivencia en democracia, pero no vienen dadas por esta forma de organización social, han de cultivarse.

La autora supedita la solidaridad a la justicia, lo cual parece a primera vista contradictorio, pero no lo es. Aunque es la virtud capital y se considere vital para la convivencia en comunidad, la justicia es una condición a lograr para la vida en común. En el marco de la sociedad la justicia se materializa a través de leyes y ha de ser promovida por el poder del Estado. La justicia normada por ley es un imperativo que cubre a todos por igual, de acuerdo al principio jurídico según el cual todos somos iguales ante la ley. Sin embargo la justicia no es completa, siempre deja vacíos, quedan resquicios donde no se produce el equilibrio deseado, donde no se equipara a la ciudadanía. Aquí entra en juego la solidaridad, puesto que la justicia no

¹⁰ La redacción de estos principios en el articulado tiene la amplitud que el texto de una Carta Magna y en general una ley precisa. La finalidad de esta forma de expresión, es que tenga lugar un margen plausible para la interpretación y que al mismo tiempo, lo expuesto mantenga su carácter normativo.

es total, la solidaridad compensa y en tanto la justicia no se realiza plenamente necesita ser compensada. Aquí está la observación aguda de Camps, si no hay una disposición, una buena disposición solidaria hacia la justicia esta no se traduce en acciones sociales. Dice al respecto *“si la justicia quiere desarrollarse necesita estar condicionada por un sentimiento de solidaridad que se dé en los individuos”* (Camps, 1989, 24’05”).

La solidaridad y la responsabilidad social se entrelazan según se interpreta en lo expuesto en el Artículo 135 la Constitución de 1999. En este se establece que el Estado no es el único responsable del bienestar social y que en esta tarea deben participar, en virtud de la solidaridad, los particulares de acuerdo a su capacidad.

Respecto a la **responsabilidad social**, término compuesto que se puede separar para su consideración, ha sido ampliamente tratado por Camps, igual en el marco de las virtudes públicas. Para Camps (1989), la responsabilidad tiene que ver con la libertad o autonomía de la persona, e implica la capacidad de asumir un compromiso consigo mismo y fundamentalmente con los otros, al punto de dar cuenta de sus actos.

Al desarrollar su análisis, Camps (1989) considera los planteamientos de diversos autores, entre los que figuran Weber, Nietzsche, Sartre y Arendt. En el interés de este trabajo, es pertinente referir el planteamiento de Max Weber sobre la ética de la responsabilidad, por ser quien acuña el término. Camps (1989) coincide con la apreciación de Gracia (2004) respecto al papel de Max Weber en la conformación de la manera contemporánea de apreciar la responsabilidad y

considerar que se debe asumir el compromiso por las consecuencias de nuestras decisiones y acciones. ¿Qué ha sucedido al respecto? La idea de Weber, que se orientó al plano de la acción individual, evolucionó en el siglo pasado (Gracia, 2004) hasta abarcar una perspectiva social. Los problemas sociales o ambientales, progresivamente dejan de ser ajenos al ciudadano común, aunque él no tenga ingerencia directa en su causa, tal puede ser el caso del cambio climático, el hambre o la miseria en el tercer mundo. En el siglo XX; asistimos al reconocimiento, por parte de la ciudadanía, de una responsabilidad compartida en la resolución de problemas de la humanidad, que lleva a fijar posición ante las circunstancias y participar activamente en su resolución. Es decir, a formar parte, tomar partido, entre aquellos que ejercen acciones para cambiar ese estado de cosas.

El tercer elemento es **la alteridad**, se trata de un término polisémico, sin embargo, entre la multiplicidad de significados queda clara su ubicación en el campo del derecho pues los legisladores la refieren en términos de norma constitucional (Asamblea Nacional, 2004). También citan el artículo 29.1 de la Declaración de los Derechos Humanos que expresa: *“Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, pues sólo ella puede desarrollar libre y permanentemente su personalidad”*, se interpreta que es una expresión del principio de alteridad el cual implica *“que todo derecho comporta una obligación y que todo titular de un derecho tiene necesariamente relación con un sujeto obligado”*. (Asamblea Nacional, 2004, Pág. 1).

De acuerdo a Alessandri, Somarriva, y Vodanovic (1998) y en concordancia con lo anterior, la alteridad es una de las características fundamentales que distinguen la norma jurídica¹¹, según la cual ésta no rige al sujeto aisladamente considerado, sino en relación a los demás. En el marco del derecho, la alteridad tiene dos significados esenciales. En primer término indica que la norma jurídica producto del orden social rige actos humanos, donde las personas entran en relación unos con otros. En segundo lugar: *“manifiesta que establece deberes correlativos de facultades o facultades correlativas de deberes. Deber y facultad son nociones correlativas, es decir no puede pensarse el uno sin el otro, ni el otro sin el uno”* (Pág. 30). Llevado a la LSC se puede interpretar que el derecho al estudio, conviene la prestación de un servicio a la sociedad, el cual es definido en términos de un deber correlativo al derecho al estudio consagrado en la Constitución (CRBV Art. 21)

Al explicar la correlatividad, Alessandri y otros (1998) sostienen que ella permite diferenciar la moral del derecho¹², se trata de una norma jurídica y en tal condición, impone deberes e impone derechos. Las normas morales en contraste, imponen deberes más no facultades o derechos, por ejemplo la moral ordena ayudar al menesteroso, pero si no lo hago por atención a la norma moral, que no jurídica; el menesteroso no tiene derecho a exigirla. En el caso de la LSC no es así, la

¹¹ Alessandri, Somarriva, y Vodanovic (1998) señala cinco características, la primera es la imperatividad la cual constituye la naturaleza misma de la norma, las otras son la alteridad, generalidad, abstractaza y coercibilidad; en este estudio solo es pertinente desarrollar la alteridad

¹² Según lo declaran Alessandri, Somarriva, y Vodanovic (1998), para el desarrollo de este planteamiento siguen, al jurista León Petrasizky, sin embargo no hacen la reseña del texto donde consultan su posición.

prestación del servicio comunitario por parte del estudiante es un imperativo reclamado por norma jurídica.

Integrando los principios desarrollados hasta aquí, es aleccionadora la explicación de Camps sobre la justicia. Estableciendo relación entre principios, podría interpretarse que la alteridad en el espíritu de la LSC, busca la justicia. El estudiante de educación superior, a través del Servicio Comunitario, ha de promover con su actuación el bienestar de sus conciudadanos a partir de la identificación o reconocimiento de necesidades en su entorno. Esto lo hace gracias a las competencias que ha logrado a través de su formación en la universidad, una institución de la sociedad a la cual ahora presta un servicio. Se interpreta entonces, que al apelar al principio de alteridad, está expresada la idea de retribuir a la sociedad algo que ella nos ha dado, y destaca, que ello se puede realizar mediante una actividad pedagógica.

El Servicio Comunitario, también es una acción solidaria, compensa equilibra desigualdades, es un acto de responsabilidad social donde se asume un rol protagónico al reconocer tales situaciones y actuar en consecuencia; es también el ejercicio de solidaridad por fuerza de un imperativo moral. Entonces en el plano pedagógico, es posible plantear que el servicio comunitario que promueve la ley es una oportunidad para cultivar, al decir de Camps *“la virtud como una cualidad favorable al ejercicio y perfeccionamiento de la sociedad democrática es la que deberíamos defender.* (Camps, 1989, 20':14'') y puede considerarse una vía para formar ciudadanos.

3 ESTRUCTURA DE LA LEY

En su conjunto la LSC está conformada por 23 artículos, cuya ordenación y estructura se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 5
LEY DE SERVICIO COMUNITARIO DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

TÍTULO I DISPOSICIONES FUNDAMENTALES	
CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES Artículos 1-3	Define el objeto, principios y ámbito de aplicación, destacan los aspectos doctrinales de la ley
CAPÍTULO II Del Servicio Comunitario Artículos 4-10	Se enuncia que es el servicio comunitario, comunidad y los fines que se pretenden alcanzar con tal labor. En el plano doctrinal destaca el fomento a la solidaridad, compromiso y responsabilidad social como norma ética y ciudadana y también los beneficios al estudiante, la sociedad y a las instituciones de educación superior. En su aspecto normativo, establece los requisitos para que el servicio prestado permita la obtención del título de grado al estudiante, la duración, condiciones y recursos con los que se ha de contar en la actividad y expone entre los fines del servicio comunitario formar a través del APS el capital humano del país.
TÍTULO II DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Artículos 11-15	Define como instituciones de educación superior las establecidas en la Ley Orgánica de Educación. (Art.11), establece cuales son las entidades competentes para programar actividades de capacitación sobre la realidad comunitaria y fija las responsabilidades, metas y propósitos de los proyectos a realizar (Art. 12) Establece las condiciones que debe aportar cada institución de educación superior para el cumplimiento de la tarea a desarrollar, ofertando al estudiante proyectos para su participación (Art. 13). Se prevé la celebración de convenios interinstitucionales para la prestación del servicio (Art.15) se enumeran diversas atribuciones de las instituciones de educación superior.

TÍTULO III DE LOS PRESTADORES DEL SERVICIO COMUNITARIO	
Artículos 16-20	Expone y delimita quienes son estudiantes de Educación Superior. Los derechos y obligaciones que tiene los prestadores de Servicio Comunitario, destaca que estas no sustituyen las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio. También se establece lo referente a infracciones y sanciones en caso de incumplimiento de la ley.
TÍTULO IV DE LOS PROYECTOS	
Artículos 21-24	En ellos se establece cómo deben elaborarse los proyectos. Han de partir de las necesidades de las comunidades y atender sus demandas. Define quienes tienen la iniciativa para presentar proyectos y los requisitos para su presentación.
DISPOSICIONES TRANSITORIAS	Fija el lapso de un año a partir de la promulgación de la ley para que las instituciones de educación superior elaboren el Reglamento interno e incorporen el servicio comunitario a sus procedimientos académicos.

En el plano normativo la Ley define el Servicio Comunitario en estos términos:

Se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley. (Art. 4).

Entre los aspectos establecidos en la LSC, a cumplir por parte de los estudiantes y las universidades tenemos:

- Es un requisito para que el estudiante obtenga el título de educación superior (Art. 6).
- El servicio comunitario ha de tener una duración mínima de 120 horas de servicio y en un lapso no menor de tres meses (Art. 8).

- Las instituciones de educación superior deben facilitar las condiciones necesarias para el cumplimiento del servicio comunitario, ofertando al estudiante los proyectos para su participación. (Art. 13).

Más que imponer, la LSC abre caminos y da espacio a la participación. Aparte de fijar duración y lapsos, delega en las instituciones de educación superior la reglamentación del Servicio Comunitario, en función de las características particulares de cada institución. Entre ellas: las carreras que ofrece, su ubicación geográfica ó las particularidades de su realidad social, entre otras. Con esta previsión, el legislador reconoce un rol protagónico a la comunidad universitaria y posibilita que cada centro de estudio pueda establecer una normativa que se ajuste a sus condiciones particulares.

Muy pocas voces han sido críticas a esta legislación y solo en aspectos muy puntuales, que no comprometen lo sustantivo de ella. Por ejemplo, De Sorza (2006) reclama que la extensión universitaria, una de las funciones básicas de la universidad de la cual el SC a su juicio es consustancial, no está referida en la Ley. Esto, según la autora: *conduce a la anarquía en cuanto a su implementación* (Pág. 523), pero no se opone a ella y más bien llama a solventar este aspecto en la reglamentación.

Habida cuenta que el Servicio Comunitario debe ser cumplido por todos los estudiantes de educación superior, lo que ha demandado el sector universitario son los recursos para su instrumentación, pues llevado a cifras representa una labor que compromete tiempo, recursos humanos y materiales que deben ser previstos en términos presupuestarios. No se ha encontrado en la revisión del tema, mayores

cuestionamientos en el amplio sector de las universidades. En general estos centros educativos asumieron la demanda de la reglamentación de la Ley.

4 REGLAMENTO DEL SERVICIO COMUNITARIO DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Ante la disposición legal expresada en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, la UPEL se abocó a través del Vicerrectorado de Docencia, a elaborar el requerido reglamento. Se conformó la Comisión Nacional de Servicio Comunitario de la UPEL, integrada por docentes de amplia experiencia en el medio educativo, quienes asumen el compromiso de coordinar los recursos de la institución para ese propósito.

Es de resaltar que en la integración de este equipo se seleccionaron tres profesionales del Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico de Caracas, quienes han tenido una amplia trayectoria de trabajo en la modalidad no convencional, son las profesoras Rosa Figueroa de Quintero, Isabel Peleteiro y Zulay Pérez, lo cual es un reconocimiento a la labor desplegada en esta área (Figueroa, 2009; Peleteiro, 2010; Pérez, 2007).

Esta comisión, llevó a cabo amplias consultas en la comunidad universitaria, y el producto de su labor fue el documento *Lineamientos Generales para la Inserción y Administración del Servicio Comunitario en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, el cual que fue presentado ante el Consejo Universitario para su consideración en fecha julio 2006 y

fue la base para la elaboración del *Reglamento del Servicio Comunitario de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*”, aprobado el 25 de julio de 2007. Los aspectos más relevantes del mismo se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6
REGLAMENTO DEL SERVICIO COMUNITARIO DE LOS ESTUDIANTES DE
PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

TÍTULO I DISPOSICIONES FUNDAMENTALES	
CAPÍTULO I Disposiciones generales Artículos 1-2	Define el objeto y ámbito de aplicación, destacan los aspectos doctrinales de la ley
CAPÍTULO II Definición de términos Artículos 4- 7	Se enuncia que se entiende por servicio comunitario, aprendizaje-servicio, proyecto y plan de ejecución del servicio comunitario. Refiere la instancia administrativa que tendrá el Programa Nacional de Servicio Comunitario en la estructura organizativa de la universidad
CAPÍTULO III Del Servicio comunitario Artículos 8 - 11	Establece las características del servicio comunitario (Art. 8). El lapso en el cual se debe realizar esta actividad de servicio comunitario, prevé un proceso de inducción previo a la ejecución del proyecto. (Art. 9), define las fases del servicio comunitario, destaca que no sustituyen las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio.
CAPÍTULO IV De los Proyectos del Servicio Comunitario Artículos 12-17	Define quienes pueden proponer proyectos de servicio comunitario, los requisitos para su presentación, la oferta de estos a la comunidad, plan de ejecución e informe final del servicio realizado. Se establece cómo deben elaborarse los proyectos. Han de partir de las necesidades de las comunidades y atender sus demandas.

CAPÍTULO V Los prestadores del Servicio Comunitario Artículos 18-19	<p>Expone y delimita quienes son estudiantes de Educación Superior. Derechos y obligaciones que tiene los prestadores de Servicio Comunitario. Se establece lo referente a infracciones y sanciones en caso de incumplimiento de la ley.</p>
CAPÍTULO VI De la evaluación del Servicio Comunitario Artículos 20-24	<p>Refiere lo relacionado a la evaluación de los proyectos de servicio comunitario y del proceso de inducción se asume la metodología la cualitativa para tal fin.</p> <p>Se prevén reconocimientos prestadores del servicio comunitario que destaquen en su actuación (Art. 24)</p>
CAPÍTULO VII De la estructura organizativa Artículos 25-34	<p>Define los detalles de las instancias administrativas del servicio comunitario en la universidad, su estructura funciones y atribuciones</p>
CAPÍTULO VIII Disposiciones transitorias	<p>PRIMERA: Estable cuales estudiantes quedan exentos de cumplir con el requisito del servicio comunitario establecido en la Ley.</p> <p>SEGUNDA: Este Reglamento estará sujeto a modificación por parte del Consejo Universitario en función de los resultados de la evaluación de su aplicación, la cual se efectuará durante los dos periodos académicos ordinarios siguientes a su aprobación.</p>
CAPÍTULO X Disposiciones finales.	<p>Única. Los casos dudosos y los no previstos en este Reglamento serán resueltos por el Consejo Universitario de la UPEL.</p>

Con este Reglamento la UPEL y por consiguiente el IPC cuenta con el instrumento que norma institucionalmente el servicio comunitario.

5 LA INSTRUMENTACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO Y EL APRENDIZAJE SERVICIO

Mención especial requiere lo que, a juicio de Polo (2005) son los aspectos curriculares que se derivan de la Ley. En ella se plantea que el Aprendizaje-Servicio es una estrategia para el desarrollo de los proyectos de *servicio comunitario* y *también un recurso para la formación del capital social del país*. (LSC, Art. 7). El APS se encuentra de primero entre las estrategias pedagógicas expuestas en el Reglamento del Servicio Comunitario en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL (Reglamento LSC UPEL Art. 8) y en atención a la apertura que deja la Ley, la considera una de las opciones para el desarrollo de los proyectos.

Sin embargo, el APS es una de las propuestas más promisorias para instrumentar tales proyectos. Como se considerará en otro momento de este trabajo, tiene importantes puntos de encuentro con lo que se ha desarrollado en la PDNC y en tal sentido, hay una experiencia que puede ser valiosa para instrumentar con éxito las demandas que plantea esta ley. Los detalles referentes al APS, sus características y otros aspectos de interés son materia a considerar con amplitud en la siguiente sección.

Sección III: El Aprendizaje-Servicio

1 PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN

La tarea propuesta en este trabajo, puede ilustrarse metafóricamente con la labor del cartógrafo: identificar los referentes, nombres de lugares, registrar las variaciones de la geografía y el paisaje. Producto de esta labor, cobra sentido progresivamente la representación de un espacio. El terreno de la presente investigación, en su dimensión más amplia, es el servicio que se realiza en el marco de acciones solidarias que redundan en el bien público. Una de ellas es el Aprendizaje-Servicio, el cual destaca por su intencionalidad pedagógica y será el centro de interés de esta sección.

La acción social que compromete la solidaridad se remonta a los albores de la civilización. Tapia (2007) refiere que estas se articulan en forma diversa con la vida política; comenta que, en la antigua Grecia, la política surgió como una labor de servicio público, voluntario y gratuito. En tiempos más cercanos, se han perfilado actividades en una dirección concordante, las cuales se instrumentan en forma diversa. Tienen variadas denominaciones, entre ellas: voluntariado, caridad, movimiento solidario, trabajo comunitario, servicio comunitario y también está el Aprendizaje-Servicio (APS).

El término “Aprendizaje Servicio” fue acuñado por Robert Sigmon y William Ramsey en 1967 (Giles y Eyler, 1994). El trabajo tuvo lugar en el Instituto de

Estudios Nucleares de Oak Ride y luego en el *Southern Regional Education Board* (Palmer y Savoie, 2001; Sigmon y Council of Independent Colleges, 1997), donde hacen la publicación de esta labor pionera y de acuerdo a Sigmon, se usa inicialmente esta denominación. Respecto al nombre asignado al área, Ramsey expone que *“Aprendizaje servicio es el término que surge para denominar específicamente a la actividad resultante de las prácticas académicas que están conectadas al desarrollo de la comunidad”* (Palmer y Savoie, 2001, Pág. 19)¹³. Esta idea de campo vinculante del servicio a la comunidad y el aprendizaje, ha prevalecido a desde entonces. También es un aspecto en el que parece haber concordancia entre las diversas definiciones y estudios sobre el tema, lo cual se verá en el curso de esta sección

Si se intenta el estudio sistemático del vasto campo del servicio, se aprecia un área en la cual la precisión de términos no alcanza consenso (Furco, 2004; Pritchard, 2002; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). Otro tanto se evidencia cuando se hace una aproximación más cercana al APS, tema de interés de esta investigación. Respecto a su definición Furco (2004), comenta la multiplicidad de éstas y refiere que hay más de doscientas en idioma inglés, una cifra cercana a las 170 definiciones referidas por Kenfall (1990) en una revisión del área.

Sin embargo, hay trabajos que contribuyen a clarificar la diversidad de calificativos, delimitar el Aprendizaje-Servicio (APS) y comprender su campo de

¹³ Palmer y Savoie (2001) refieren una comunicación personal que tuvo lugar en el año 2000 entre William Ramsey y el Dr. Charles Palmer uno de los autores del escrito del que se extrae la cita.

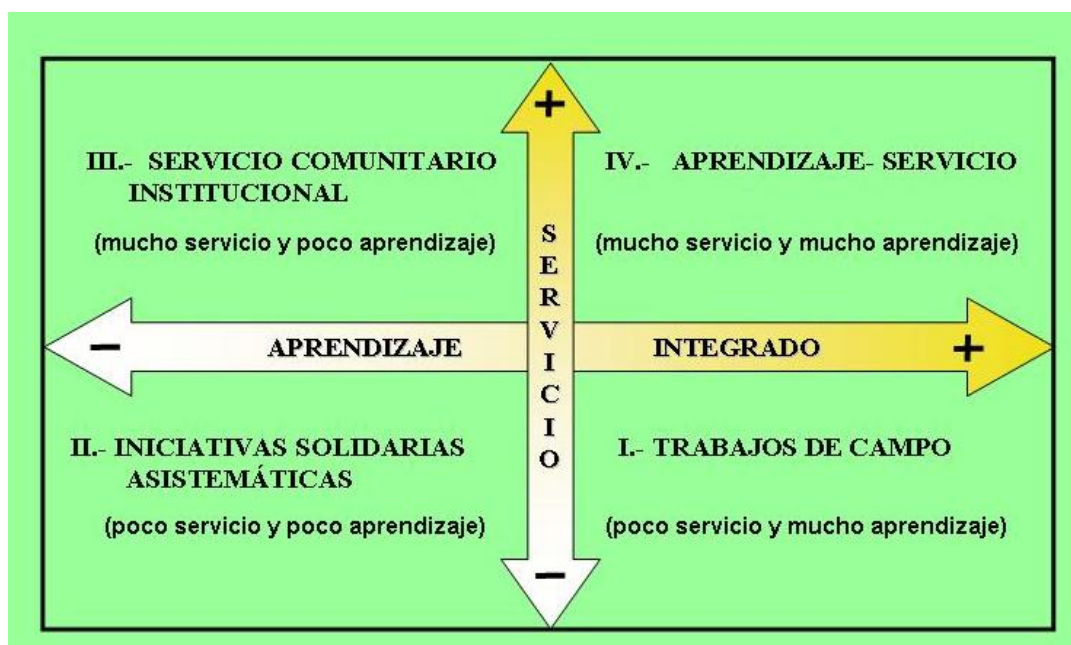
trabajo e investigación. La indagación que se lleva a cabo en esta sección va en esa dirección. Para su desarrollo, se procede en primer lugar a establecer qué distingue el APS de otras actividades de servicio. En un segundo apartado, se considera un conjunto de rasgos del APS, que han sido expuestos por diversos autores, lo cual permite delimitar su campo de acción y abordar aspectos centrales de su definición. El tercer aspecto a desarrollar es el APS y sus referentes teóricos y cierra la sección con un apartado sobre el APS en la formación de docentes.

2 DELIMITACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL CONCIERTO DE LAS ACTIVIDADES DE SERVICIO

Para comprender qué se entiende por APS, es oportuno dar una mirada a algunas actividades con las cuales tiene elementos comunes. Con tal propósito, diversos autores establecen comparaciones entre el APS y otras prácticas que comprometen servicio a la comunidad, a fin de determinar en que se asemejan y diferencian. Pritchard (2002) en una revisión del estado del arte sobre el tema formuló la pregunta ¿Servicio Comunitario o Aprendizaje-Servicio? Contrastó estas dos variantes del servicio, en atención a la actividad que se despliega bajo uno u otro calificativo, encontró similitudes y diferencias entre ellas. La práctica de ambas se realiza en beneficio de un colectivo, mediante una actividad desarrollada en forma sistemática y no remunerada. Refiere, a título de criterio diferenciador, que el Aprendizaje-Servicio está inserto en un plan de estudios. También compromete

explícitamente una labor pedagógica, en la cual está pautado el logro de aprendizajes en ejecutantes y beneficiarios de la actividad, no así en el servicio comunitario.

Tapia (2004) remite a un trabajo de la Universidad de Stanford¹⁴, en una dirección coincidente con la estrategia de Pritchard, pero incluye más elementos para la diferenciación. Esto se muestra en la gráfica siguiente donde se ilustran el aprendizaje integrado y el servicio, mediante un plano bidimensional.



Gráfica 14 Aprendizaje Integrado y Servicio

(Maella, 2004; Puig, et al., 2007; Service Learning 2000 Center, 1996; María Tapia, 2004, adaptado)

¹⁴ Es un gráfico publicado originalmente en: Service Learning Center, 2000. Service Learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996. Es una representación muy referida para establecer las características de diversas formas de servicio (Maella, 2004; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007; Service Learning 2000 Center, 1996; María Tapia, 2004).

La extensión de los planos, que marcan las flechas dobles, representan gradientes. En el eje vertical, el servicio y en el horizontal el aprendizaje; de acuerdo a Tapia (2000; 2006) denotan diferencialmente la calidad de uno y otro. Un servicio de calidad está en relación a la satisfacción de las demandas de los receptores y el logro de objetivos a mediano o largo plazo; en tanto que un servicio de baja calidad se asocia a un impacto limitado en los beneficiarios, a intervenciones puntuales u ocasionales, dedicadas a la satisfacción de requerimientos de urgencia.

Por otra parte y siguiendo a la autora referida, la calidad en el aprendizaje tiene que ver con el impacto del desarrollo del proyecto en: el dominio académico, desarrollo personal, la disminución de los índices de deserción, repetición, absentismo y la participación de los estudiantes en la generación y prosecución de estos proyectos (Tapia, 2000; 2006).

De la combinación de los planos de aprendizaje y servicio surge un espacio de propiedades donde se delimitan cuatro cuadrantes. Estos se diferencian de acuerdo al grado en que comparten su condición de servicio y el compromiso con el logro de aprendizajes derivados de la práctica. Cada uno de estos cuadrantes se comenta a continuación:

- I. **Trabajos de Campo:** Corresponden a actividades que priorizan el aprendizaje de contenidos académicos, donde la inserción en el campo y prestación de un servicio tiene como propósito el logro de objetivos curriculares específicos. Por ejemplo, puede consistir en una exploración de la contaminación en una playa local que incluye entrevistas a la población del sector. Los participantes

adquieren conocimientos sobre los aspectos previstos en el programa académico, pero no generan cambios en su entorno, no hay la intención de generarlos o si se llegasen a producir, son más bien efectos colaterales de la actividad. Se trata de un servicio de baja calidad o donde este componente es prácticamente inexistente. Por otra parte, es una experiencia de aprendizaje bien integrada (Puig y otros, 2007; Tapia 2006).

II. Iniciativas Solidarias Asistemáticas: Se refieren a un servicio de bajo impacto que genera poco o ningún aprendizaje en quien presta y/o en el beneficiario del servicio. Se trata, por ejemplo, de las actividades puntuales de acción solidaria dirigidas a atender una situación problemática, pero que no modifican el fondo de la circunstancia que la ha generado vg.: atención a situaciones derivadas de catástrofes naturales, programas de donación de alimentos o ropa a una determinada población con carencias. Respecto al aprendizaje expone Tapia (2001), que la participación en estas acciones puede generar en cierta forma, la toma de conciencia sobre la problemática en cuestión; sin embargo, al no estar articuladas con aprendizajes disciplinares su impacto es bajo. Aunque no es el tema central de este trabajo, es importante acotar que las iniciativas solidarias asistemáticas, especialmente las que se dirigen a atender situaciones de desastres naturales, junto al valor per se del apoyo solidario, tienen también un potencial de aprendizaje muy alto. Son experiencias intensas que marcan la vida de las personas y hay planteamientos dirigidos a la formación de la ciudadanía para estas contingencias (Pyles, 2007). Se argumenta, que es posible capitalizar saberes para quienes participan en estas labores ocasionalmente y en general, es de vital importancia para el bienestar de los que prestan servicio, así como para aquellos afectados por una situación de desastre, reflexionar compartir ideas y aprender de lo acontecido (Pyles, 2007).

III. Servicio Comunitario Institucional: Comprende actividades sostenidas en el tiempo y con articulación a proyectos institucionales (Tapia, 2000; 2004). Visto desde el plano educativo, el énfasis reside en la labor prestada. Por ejemplo, la participación en una campaña de salud pública, donde se hace un censo poblacional y se desarrolla un programa de vacunación infantil, que puede tener un altísimo valor en el ámbito de la prevención de enfermedades. Se trata de actividades de mucho servicio a la comunidad pero que no implican necesariamente aprendizaje para quien lo presta o para el beneficiario del servicio (Puig, et al., 2007) o para el aprendizaje escolar (Bryneson, 1998). Un ejemplo de Servicio Comunitario Institucional es el voluntariado, el cual de acuerdo a Furco (1996) comprende *“...el compromiso de los estudiantes en actividades donde el énfasis primario está en el servicio que está siendo proporcionado y el beneficiario es claramente el receptor del servicio”* (Pág. 1). No obstante, aparte del ámbito académico, en otras áreas el voluntariado precisa otra mirada. Recientemente Hart, Matsuba y Atkins (2008) en una revisión del área, encuentran que los efectos de la participación en actividades de voluntariado, en el desarrollo de emociones positivas, destrezas sociales y regulación de las emociones, no difieren de los reportados en estudios de Aprendizaje–Servicio; por tanto, los logros en estas áreas no son criterio para su distinción. En todo caso, lo relevante para este propósito diferenciador sería la intencionalidad de la actividad. Si bien la participación en actividades de voluntariado puede generar aprendizajes y también los cambios reportados por Hart, Matsuba y Atkins (2008), se trata de logros importantes, pero son incidentales al voluntariado pues no constituyen una finalidad explícita del servicio, ni devienen en criterio para su valoración.

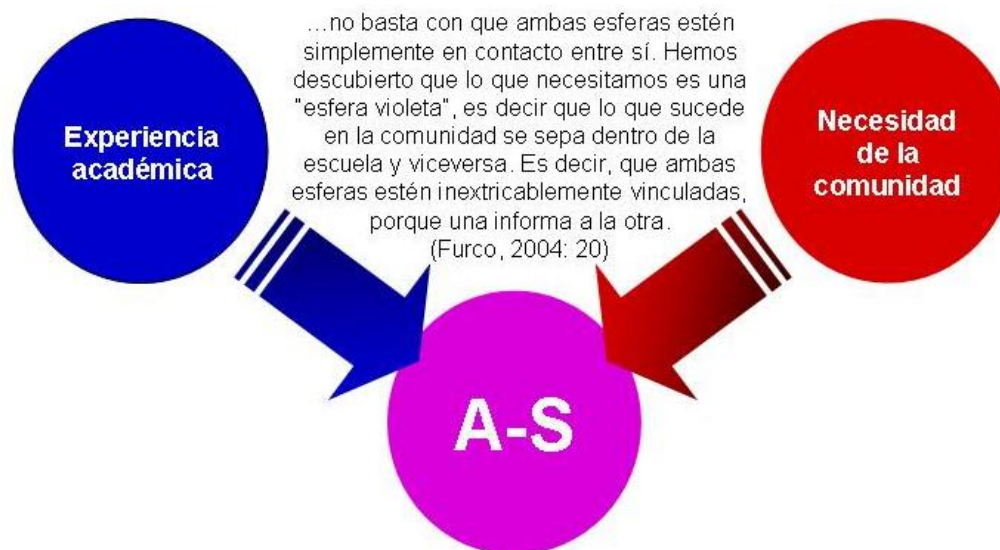
IV. Aprendizaje-Servicio: Este cuadrante comprende una actividad de servicio de calidad. A la vez integra en su desarrollo, el logro de aprendizajes en aquellos que prestan el servicio y en la población receptora del mismo. Para

Furco (2004) el enlace de las palabras Aprendizaje-Servicio mediante un guión, denota que ambos aspectos son consustanciales a esta actividad y tienen la misma relevancia.

El recurso de los cuadrantes de aprendizaje y servicio permite reconocer el valor de los planteamientos de (Furco, 2004) acerca de la cualidad de una experiencia de APS. Al respecto, expone tres elementos básicos para que ésta pueda ser considerada de calidad y logre el impacto esperado:

- 1) **Componente intencional de aprendizaje:** Se parte de un propósito pedagógico, hay una intencionalidad en la actividad a desarrollar que es de naturaleza educativa.
- 2) **Sentido de la acción para las partes involucradas:** El servicio ha de tener significado para quienes lo prestan y para la comunidad o aquellos que se benefician de él.
- 3) El tercer elemento *“es que los dos primeros estén vinculados, tanto la intencionalidad como el sentido de la actividad. Pero con un vínculo muy especial entre ambos.”* (Furco y Billig, 2002).

Furco usa una metáfora para describir la integración entre experiencia y necesidades de la comunidad, en base a la cual se elabora la gráfica siguiente:



Gráfica 15 Integración Experiencia Académica- Necesidad de la Comunidad

(Elaboración en base Furco, 2004)

Lo expuesto por Furco, es concordante con lo que se ha analizado en los cuadrantes de Aprendizaje y Servicio. Destaca la importancia que tiene el sentido de la actividad, un aspecto sobre el cual se hará una consideración integradora más adelante. Para concluir en esta sección, es posible afirmar que el APS se diferencia de otras prácticas que comprometen servicio en que:

- 1) Constituye una experiencia de aprendizaje con una intencionalidad educativa explícita.
- 2) Forma parte del conjunto de actividades académicas institucionales.
- 3) En ella se atienden y satisfacen las necesidades de los receptores del servicio.
- 4) Compromete logros de aprendizaje para todos los participantes.

3 DE LA DIFERENCIACIÓN A LOS RASGOS DEFINITORIOS

Se han expuesto características que permiten diferenciar el APS de otras actividades de servicio, entre ellas hay aspectos que además son de valor para delinear sus características definitorias. En tal dirección, Pritchard (2002), expone un listado de cinco rasgos del APS, los cuales también son referidos con matices o en dirección concordante por otros autores. Estos se presentan a continuación y en su desarrollo se refiere el soporte de otros trabajos:

- 1) **Objetivos de aprendizaje claramente establecidos:** Tiene un propósito pedagógico que orienta la actividad a realizar. Este planteamiento es uno de los que consensualmente se refieren para caracterizar al APS. (Furco, 2004).
- 2) **Participación de los estudiantes en la selección de la actividad:** El APS es fundamentalmente una actividad que protagonizan los estudiantes y un aspecto fundamental para que se apropien de la experiencia, es la posibilidad de decidir cual es la actividad de servicio que han de realizar. (Puig y otros, 2007; Tapia 2004).
- 3) **Sustento teórico:** Es un rasgo deseable, pero quizá el más difícil de precisar, pues en el área de APS aun falta elaboración al respecto.
- 4) **Integración de la experiencia de APS con el currículo:** Es un aspecto importante, porque es una vía para que el APS sea parte del conjunto de actividades pedagógicas que se desarrollan en los centros donde se realizan y en especial es un paso fundamental para garantizar la institucionalización del APS. (Bringle y Hatchie, 1995; Shrader, Saunders y Marullo, 2008).

- 5) **Oportunidad de reflexión del estudiante:** En esto coinciden diferentes autores (Ahmed, Hutter, y Plaut, 2008; Ash, Clayton, y Atkinson, 2005). El APS es una actividad de construcción de significados, que permite a los estudiantes dar sentido a la experiencia y maximizar el aprendizaje derivado de esta vivencia (Correia y Bleicher, 2008).

En la misma dirección de ofrecer elementos que permitan reconocer una experiencia de APS, Tapia (2004) ofrece tres notas características:

- 1) **Protagonismo de los estudiantes:** La participación protagónica se extiende a todo lo largo del desarrollo de la experiencia, desde la definición de la actividad a su planificación y desarrollo. Los estudiantes han de "apropiarse" de los proyectos de APS, reconocerlos suyos y si esto no ocurre, considera que difícilmente se puede calificar que se trata de una actividad de APS de calidad.
- 2) **Intencionalidad solidaria:** En su propuesta, está atender en forma solidaria alguna necesidad real de la comunidad. Es preciso subrayar estos dos términos, pues se trata de realizar una actividad que en forma sustantiva tenga incidencia en un problema o situación real. Tapia hace una acotación esclarecedora, al respecto. Expone que hay una relación directa entre la seriedad con la cual se asume la intencionalidad solidaria y la intencionalidad pedagógica de un proyecto de APS. Educar en la solidaridad compromete a la acción orientada por valores de *"justicia y la promoción integral de los derechos humanos"* (Pág. 21), a diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias (pro-sociales) de intencionalidades altruista poco conducentes y a formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

- 3) **Intencionalidad Pedagógica:** Es un rasgo distintivo del APS que ya se ha expuesto anteriormente. Cabe comentar que no se trata de una actividad extra académica, pues debe estar articulada al currículo y es una oportunidad para enriquecer sus fuentes en el contacto con el entorno de la institución educativa.

En estas notas hay concordancia con lo que expone Pritchard (2001), en especial el primer aspecto, cuando refiere la participación de los estudiantes y el propósito educativo. Destaca de estos tres elementos la intencionalidad solidaria que junto a la pedagógica aborda la dimensión ética del APS.

La referencia a rasgos y notas características del APS es una muestra de variedad de posiciones sobre el tema y sus coincidencias. Este hecho ha sido referido por Puig y otros (2007), quienes plantean que en este campo hay múltiples aproximaciones conceptuales las cuales se diferencian entre si porque destacan algunos aspectos del APS y dejan otros de lado, lo cual califican de positivo en tanto que abre espacio a la diversidad de interpretaciones propias de los estudios sobre actividades humanas. A fin de abordar esta variedad, los autores referidos agrupan las definiciones en cinco tipos. Esta aproximación posibilita apreciar los diversos énfasis que, sin ser necesariamente excluyentes, se pueden dar al APS. Una síntesis de las mismas se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 7

Clasificación de las definiciones de aprendizaje servicio

DEFINICIÓN	Ejemplo
<p>APRENDIZAJE MÁS SERVICIO:</p> <p>Logran cierto consenso destacan como característica fundamental, la unidad aprendizaje-servicio que se integra en una propuesta pedagógica bien estructurada.</p>	<p><i>APS es: El servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes (Tapia 2004:12).</i></p>
<p>PANORAMA SOBRE ACTIVIDAD COMPLEJA:</p> <p>Son definiciones que explicitan diversos rasgos de la actividad y en su desarrollo exponen un amplio panorama, de ahí su nombre- de lo que caracteriza tal actividad. Son ampliamente descriptivas de aquello que se hace o logra en la actividad de APS</p>	<p><i>El término "aprendizaje-servicio" significa un método</i></p> <p>(A) <i>mediante el cual los alumnos o participantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio organizado cuidadosamente que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>i) se lleva a cabo en una comunidad y satisface sus necesidades</i> <i>ii) es coordinado por una escuela primaria, secundaria, institución de educación superior, o un programa de servicio de la Comunidad y con la Comunidad; y</i> <i>iii) ayuda a fomentar la responsabilidad cívica; y</i> <p>(B) que</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>i) mejora el curriculum académico de los estudiantes y está integrado a él, o a los componentes educativos de los programas de servicio comunitario en los cuales están matriculados los estudiantes.</i> <i>ii) proporciona un tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes a reflexionen sobre la experiencia de servicio.</i> <p><i>(National CSA, 1990, comillas en el original p.10).</i></p>

DEFINICIÓN	Ejemplo
<p>APS COMO PROGRAMA</p> <p>Destaca su cualidad de programa de intervención, el énfasis reside en aquello que el APS tiene como recurso para la realización de actividades de servicio.</p>	<p><i>Cuando digo aprendizaje-servicio, me refiero a la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos.”</i></p> <p>(Halsted, 1997, Pág. 5)</p>
<p>APS COMO FILOSOFÍA</p> <p>En estas aproximaciones se resalta la búsqueda del APS, su finalidad y propósito. Se interpreta que el APS es una vía para propiciar el desarrollo personal y los valores que se pueden cultivar a través de la participación en esta actividad pedagógica</p>	<p><i>El aprendizaje servicio parece ser una aproximación al aprendizaje experiencial, una expresión de valores, servicio a los otros lo cual determina el propósito, naturaleza y proceso de intercambio social y educacional entre aprendices (estudiantes) y las personas a las cuales sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las cuales trabajan</i></p> <p>(Stanton, 1990, Pág. 85)</p>

DEFINICIÓN	Ejemplo
<p>APS COMO PEDAGOGÍA</p> <p>Destaca su cualidad de recurso pedagógico, en especial su base experiencial, la reflexión en torno a la acción a través de la cual se construye el sentido de lo vivido y la reciprocidad</p>	<p><i>Es una [pedagogía] activa creativa que integra servicio a la comunidad con estudio académico en orden de expandir la capacidad del estudiante de pensar críticamente resolver problemas prácticos y funcionar como un ciudadano democrático a lo largo de la vida en una sociedad democrática.</i></p> <p><i>En la mayoría de los casos el aprendizaje servicio tiene lugar en un curso académico[...] el aprendizaje servicio también involucra la reflexión sobre la experiencia de servicio , un énfasis en proveer un servicio genuino a la comunidad, y el desarrollo de unas relaciones democráticas de beneficio mutuo y respeto entre los estudiantes y los miembros de la comunidad con quienes ellos trabajan</i></p> <p>(Harkavy y Benson, 2003: 1223 En Harkavy, 2004)</p> <p><i>es una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos</i></p> <p>(Monagas, 2006:4).</p> <p><i>El aprendizaje servicio es una forma de aprendizaje experiencial donde el aprendizaje ocurre a través de ciclos de de acción y reflexión mientras los estudiantes trabajan con otros aplicando su conocimiento para resolver problemas de la comunidad y al mismo tiempo reflexionar sobre su experiencia y lograr una comprensión más profunda de temas complejos acerca de ellos mismos. La reflexión convierte el servicio en aprendizaje</i></p> <p>(Wilczenski y Coomey, 2007, Pág. 4)</p>

(Puig, et al., 2007, adaptado)

En la elaboración de la tabla se tomaron ejemplos diferentes a los que exponen los autores en su libro, con la idea de utilizar las categorías propuestas para ordenar definiciones, una tarea que resultó compleja. Sin dejar de reconocer el valor del trabajo de Puig y otros (2007), al leer alguna definición y proceder a su ubicación, la frontera entre una y otra categoría se hace difusa. Sin embargo permite una diferenciación en los trazos gruesos, lo cual es orientador ante la diversidad de orientaciones que se pueden dar al término.

Si bien no se dispone de una definición consensual, los criterios y rasgos del APS expuestos anteriormente junto a clasificación de Puig y otros (2007) permiten diferenciar el APS de otras actividades de servicio. Entre los investigadores del área, parece haber una forma de proceder en la cual se suscribe alguna definición, o se enuncian los rasgos y características del APS en función de la naturaleza de la indagación propuesta. Este proceder, nos lleva de nuevo a los cuadrantes del APS, referidos al inicio de esta sección como un recurso orientador y a reconocer su utilidad, pues más allá de la polisemia del término, al revisar las experiencias es posible apreciar si éstas se encuentran en lo que se expone en el cuadrante correspondiente al APS.

4 EL APRENDIZAJE-SERVICIO: SUS REFERENTES TEÓRICOS

El Aprendizaje-Servicio constituye un área cuya fortaleza reside en una amplia variedad de logros en el plano empírico, aunque aun dista de contar con un cuerpo

teórico para representar en forma estructurada y sistematizada su área de trabajo e investigación (Furco, 2002; Giles 1994). Sobre el particular, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), refieren *la escasez de reflexiones teóricas y, por el contrario, la abundancia de estudios centrados en experiencias concretas* (p. 33). En la misma dirección Giles y Eyler (1994), exponen lo siguiente:

El aprendizaje servicio es un fenómeno educacional nuevo, sufre de la falta de un marco de referencia conceptual bien articulado. Esto se ha reflejado en las críticas al aprendizaje-servicio como un “bluff” y por la falta de investigación en esta área. En tanto que el aprendizaje servicio está relacionado con la educación experiencial, también comparte la interrogante acerca de si es un campo o un movimiento social (Pág. 77).

Y también añaden, que el trabajo en la teorización es vital para “*desarrollar y refinar de una sólida agenda de investigación para el aprendizaje servicio (Pág.77)*”. Giles y Eyler (1994) consideran pertinente buscar un referente para el APS en John Dewey, con lo cual coinciden diversos autores del área (Furco, 2002; Hatcher, 1997; Pritchard, 2002).

De acuerdo a Giles y Eyler, los principios de experiencia y reflexión son los elementos clave de una teoría del conocimiento para el APS y el aporte de las ideas de Dewey estaría en dar cuenta de la forma en la cual se aprende de la experiencia y por otra parte, sus planteamientos sobre la filosofía social y política que sustenta la formación de un ciudadano en democracia. Para tratarlo se hará una breve consideración de los planteamientos de Dewey, que pueden ser pertinentes al APS.

Dewey (1971, 1983) estudió el proceso a través del cual se construye el conocimiento, considera que el inicio lo determina cierto tipo de experiencias significativas a partir de las cuales sucede un proceso de reflexión. Para Dewey la experiencia, la confrontación e indagación a partir de situaciones problemáticas, es aquello que caracteriza el pensamiento reflexivo y comprende dos fases:

Primero implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (Dewey, 1983, Pág. 28).

Dewey presta atención a hechos de la vida cotidiana, donde la persona en su interacción con el medio, pone en juego rutinas con las cuales hace frente a situaciones familiares. Sin embargo, mientras nos desenvolvemos en medio de situaciones ante las cuales sólo operan rutinas, no hay generación de conocimientos nuevos, no hay acto reflexivo (Dewey, 1983). El elemento clave, el motor de la indagación se activa ante algunas situaciones problemáticas. Estas son según Dewey, aquellas que confunden, desorientan, alteran las rutinas de resolución usualmente empleadas.

Expone que *el origen del pensamiento se encuentra una perplejidad, una confusión una duda* (Dewey, 1983, Pág. 30) y lo más relevante es que ante ellas, inicialmente no se dispone de opciones claras de acción. Tras la perplejidad y el desconcierto lo siguiente es la indagación. Por indagación, Dewey va a entender una actividad reflexiva práctica que transforma esta situación inicial, en una mucho más

articulada, unificada y comprensible, donde las vías para una acción eficaz ahora se clarifican. La orientación pedagógica de este proceso reflexivo, deviene en aprendizajes pertinentes y con significado.

En lo que se ha descrito, destaca cierto tipo de experiencia que Dewey denomina reflexiva y es la que tiene el potencial educativo, pues motiva la búsqueda de significado, trasciende la situación y compromete el pensamiento reflexivo que ha de constituir el objetivo de la educación. (Dewey, 1983).

También está en las ideas de Dewey, el interés por abordar la formación del individuo en sociedad. Sobre el tema, van tres aspectos que Giles y Eyler (1994), consideran relevantes en la filosofía política y social de Dewey: la comunidad, la ciudadanía y la democracia. Sobre el primero está, el planteamiento de gran vigencia sobre la necesidad de restaurar la comunidad, que se ha disminuido en la sociedad industrial, ahí se aprecia el papel de la escuela, considerado por Dewey centro de experiencias formativas para la vida en comunidad y democracia.

Para Dewey, el propósito de la escuela no reside en enseñar contenidos sobre las materias del programa escolar en una forma pasiva, hecho que cuestiona ampliamente, sino que interpreta la educación en su sentido más amplio, se expande al entorno social y se orienta a la formación de un ciudadano en una forma de organización social: la democracia. Para esta finalidad, desarrollar, recrear la experiencia democrática en la vida escolar es la vía a seguir:

Cuando la escuela introduce y forma a cada niño de la sociedad en la membresía de esta pequeña comunidad, saturándolo con el espíritu de servicio y le proporciona instrumentos para la efectiva auto-dirección, tendremos la más profunda y mejor garantía de una gran sociedad digna, encantadora y armoniosa (Dewey, 1900; en Giles y Eyler, 1995, Pág. 82).

La instrumentación pedagógica para este propósito, parte de la problematización de situaciones en contextos reales, en cuyo análisis y reflexión se toma conciencia del significado de esta forma de organización social. John Dewey no se conformó con teorizar al respecto. Junto a su esposa, Alice, y un grupo de colaboradores fundó una escuela experimental en 1896, donde puso en práctica y a prueba diversas iniciativas innovadoras. Sus reflexiones sobre las relaciones entre democracia y educación están marcadas por esta experiencia pedagógica (Westbrook, 1999).

En atención a lo que se ha desarrollado hasta aquí, se aprecia, que en los planteamientos de Dewey, se encuentran recursos para interpretar y comprender lo que acontece en la actividad pedagógica del APS, en especial los siguientes aspectos: la naturaleza de la experiencia, el proceso reflexivo y su dimensión social.

Visto a la luz de los planteamientos de Dewey, el APS se articula como una *experiencia reflexiva*. Los ambientes donde tiene lugar, pueden ser diversos, pero el denominador común, es una circunstancia que motiva la acción de los participantes en busca de alternativas, donde la prestación de un servicio sea de valor para solventar la situación.

La reflexión sobre la experiencia de APS, parece ser un factor relevante para dar cuenta del impacto que tiene en los participantes, tal como lo sugieren las investigaciones (Ahmed, Hutter y Plaut. 2008; Ash, Clayton y Atkinson, 2005; Correia y Bleitcher, 2008). Esto, interpretado desde la perspectiva de Dewey, es un ejemplo de *pensamiento reflexivo*; también es muestra de una *experiencia reflexiva* y su potencial educativo.

Íntimamente vinculado al pensamiento reflexivo, está la dimensión social de la experiencia de APS. El docente en formación sale de las aulas y entra en contacto con diversos escenarios de la vida en comunidad, donde experimenta la relación directa con el entorno de la escuela. Desde el referente de Dewey, es una oportunidad para la práctica de la vida en democracia y dar significado a su participación a en ella, través del acto reflexivo.

A un siglo de los escritos principales de Dewey sobre experiencia y educación, sus ideas continúan siendo inspiradoras de trabajos en el medio educativo y en esta sección, han sido de valor para comprender e interpretar el AP. Diversos autores (Furco 2001; Giles y Eyler, 1994; Hatcher, 1997 Pritchard, 2001), aun derivan lineamientos más específicos para el desarrollo y prueba de planteamientos teóricos. Sin embargo, dista del propósito y alcance planteado para este trabajo, agotar el tema de la teorización en APS, sin embargo lo expuesto en este apartado, será de valor para tratar posteriormente el APS y la PDNC.

5 EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación de docentes constituye uno de los campos en los cuales el Aprendizaje Servicio ha sido un recurso pedagógico. De acuerdo a Root (2005) a inicios de los 90 una diversidad de estudios indicaban que el APS parecía tener una incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros.

Un indicador de la importancia que para los 90 se daba al APS en la formación de docentes es el trabajo de Scales y Koppelman (1997), en el cual dan recomendaciones para incorporar el APS al curriculum de formación de docentes, lo cual consideran pertinente, ya que en diversas universidades norteamericanas, se estaban desarrollando programas en esta dirección

A mediados de los 90 se realizan otras investigaciones, estas indican que los estudiantes de docencia que participan en APS incrementan el interés hacia el tema de la diversidad, reducen la estereotipia y se muestran sensibles hacia problemas tales como la adaptación del currículo a las demandas de los jóvenes (Root, 2005)

El reporte sobre el tema del Eric Digest de 1998, igualmente refiere logros relacionados con la participación de estudiantes de docencia en programas de APS. Estos desarrollaron destrezas en planificación, comunicación con padres y representantes, ganancias en autoestima y autoeficacia, actitudes positivas en torno

a la participación en actividades de la comunidad e incremento en el compromiso social (Anderson, 1998).

En una revisión del área, Root, Callagan, y Sepansky (2002) documentan un conjunto de estudios cualitativos que han encontrado relación entre APS y el desarrollo de destrezas y disposiciones necesarias para la docencia eficaz. Destacan el desarrollo de la sensibilidad hacia el tema de la diversidad y el compromiso con la enseñanza. En una amplia investigación cuantitativa desarrollada por los autores, sobre una muestra de estudiantes de docencia de seis programas de APS, encontraron que un porcentaje significativo de los participantes, reportan cambios de puntos de vista respecto a la enseñanza y los estudiantes, como resultado de esa experiencia.

Root, Callagan y Sepansky (2002) sintetizan los hallazgos en tres aspectos en los cuales el APS parece haber tenido impacto. En primer lugar, el **desarrollo de la eficacia docente** que definen como *la creencia del docente en su habilidad para influenciar el logro de aprendizajes en el alumno* (Pág. 226). Esto merece una consideración especial, pues indica la incidencia del APS en la representación que el docente tiene de si mismo y específicamente en el campo de las creencias, las cuales vienen a conformar sus teorías implícitas acerca de lo que puede hacer y las decisiones a tomar. El aspecto de interés es que las creencias parecen ser aspectos de la cognición humana donde es particularmente difícil incidir (Marrero, 1993) y que

sea plausible, a través de las experiencias de APS, modificarlas en la dirección referida, es un hecho promisorio para la formación de los docentes.

El segundo fue un incremento en el **compromiso con la profesión docente**, entendida como *“la adhesión psicológica del profesor a la profesión docente”* (Coladarsi, 1992: 326)¹⁵. El compromiso, es una cualidad importante para el ejercicio de la docencia, cuyo valor han analizado ampliamente Croswell y Elliot (2004). Ellos destacan que es un factor crítico para el éxito de la educación y la escuela, además plantean que:

El compromiso del educador está estrechamente vinculado a su rendimiento en la labor docente y a su capacidad de innovar e integrar nuevas ideas en su propia práctica, [también tiene] una influencia importante en el logro de los estudiantes, y sus actitudes hacia la escuela (Pág. 2).

El compromiso, también se encuentra altamente correlacionado con la retención de los que ingresan a este campo (Coladarsi, 1992). Es un logro difícil de alcanzar (Croswell y Elliot, 2004) y que el APS lo facilite, puede considerarse un hallazgo prometedor, pues indica una vía para cultivarlo en los futuros profesionales del área.

El tercer aspecto fue **el compromiso de incorporar y participar en actividades de APS** en su futura actividad profesional, Es decir, el hecho que un estudiante de docencia participe en experiencias de APS, parece estar relacionado con su rol de promotor de tales actividades cuando ejerza la profesión.

¹⁵ Es la definición que suscriben y también citan a Root, Callagan y Sepansky, (2002), pero la toman de un trabajo posterior de Coladarsi de 1999.

Carrington y Saggars (2008) reportan logros en un programa realizado en APS, con el propósito de desarrollar un marco de referencia para la educación inclusiva en los estudiantes de docencia. El programa desarrollado comprendió el trabajo de estos estudiantes con niños refugiados, en tareas de apoyo al aprendizaje del inglés como segunda lengua y en sus deberes escolares. Con base al análisis de los reportes de los estudiantes, los investigadores refieren cambios significativos en la apreciación respecto a otras culturas y revisión de los prejuicios.

Lo anterior permite apreciar que hay un cuerpo de investigación en el área cuyos resultados parecen indicar que el APS es un recurso valioso en este campo. Sobre el tema comentan Buchanan, Baldwin, y Rudisill (2008):

A través de experiencias de aprendizaje-servicio, los estudiantes de docencia aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la Comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos particulares (Pág. 30).

Cuando se considera la relación del APS con aspectos tales como el compromiso, la autoeficacia, cambios en la percepción de otras culturas y revisión de prejuicios (Bell, Horn, y Roxas, 2008; Root, 2005) se aprecia que el APS parece tener incidencia en la representación que el estudiante va elaborando de su rol docente (Root, Callagan y Sepansky, 2002) y de su marco de referencia axiológico. En especial el APS puede considerarse un recurso viable para proporcionar experiencias que propician en los futuros docentes, la reflexión sobre los aspectos éticos de la profesión y a tomar posición respecto a su labor profesional.

Al inicio de esta sección se expuso que el tema de esta investigación está en las acciones solidarias que redundan en el bien público. Ciertamente, una parte del esfuerzo se debe dirigir hacia la práctica de tales acciones. Sin embargo, no es menos importante el estudio sistemático del área, a fin de comprender la labor realizada y en términos prospectivos, orientar mejor las nuevas empresas que se puedan acometer. La revisión que se ha realizado en esta sección tiene esa intencionalidad y para fines del presente estudio, es orientadora para considerar los puntos de encuentro entre el APS y la PDNC.

Con el desarrollo del APS, junto a los aspectos tratados en las dos secciones anteriores se dispone del conjunto de referentes que han sido el punto de inicio para guiar el trabajo realizado. En el siguiente capítulo, se considera la metodología que se ha instrumentado en esta investigación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACION

1 INTRODUCCIÓN

Del griego metha (más allá) y odos (camino), 'método' significa literalmente camino o vía para llegar más lejos; hace referencia al medio para llegar a un fin. En su significado original esta palabra nos indica que el camino conduce a un lugar. La idea de “vía o camino para llegar más lejos” es una buena metáfora que se ajusta al sentido de la elaboración de este marco metodológico.

Las preguntas y finalidades de la investigación han sido orientadores, pues señalan hacia donde se quiere llegar en la indagación. Pero en este trabajo interesa comprender una actividad pedagógica: la práctica docente no convencional, desde el punto de vista de sus protagonistas, expresado en sus relatos, fuentes documentales y reconstruir en un relato estructurado lo acontecido.

Al hablar de un relato estructurado, se alude a tomar la palabra de los actores y sus vivencias narradas e interpretar la trama de su labor pedagógica, con un norte, que es comprender y datar la PDNC. Esto también abre la posibilidad para otro de los productos planteados para este trabajo: generar una representación del proceso pedagógico de la PDNC. Tanto el conocimiento de la trayectoria y su sentido; como la representación referida, se argumentan a título de aportes para desarrollar el servicio comunitario del estudiante de educación superior.

2 LAS COORDENADAS PARA LA INDAGACIÓN

Interesa en este trabajo, entender el curso de una empresa humana. Hacerlo, lleva a hurgar el significado de las acciones de los protagonistas, los eventos que arman la trama de su tiempo, lo que gravitó en sus actos y aquello que crearon y transformaron con su labor. Para seguir esta vía, un primer referente inspirador, son los planteamientos de Ortega y Gasset (1952) sobre la razón histórica. Este autor ofrece desde la filosofía, una opción orientadora para explorar el quehacer humano. El segundo elemento a considerar es la investigación narrativa, ambos se desarrollan en esta sección

2.1 Ortega y Gasset: La razón histórica

Ortega y Gasset (1952) ahonda en el estudio de la razón, pasa revista a la visión que de ella surgió en la modernidad e hizo posible la construcción de la ciencia natural. De ésta, reconoce y reivindica sus logros a la par que señala sus limitaciones. La cuestiona por dejar de lado lo humano o pretender objetivar, desde la lógica de la ciencia físico-matemática el acontecer del hombre, una empresa que no duda en referir como un fracaso:

El prodigio que la ciencia natural representa como conocimiento de cosas contrasta brutalmente con el fracaso de esa ciencia natural ante lo propiamente humano. Lo humano se escapa a la razón físico-matemática como el agua por una canastilla. [y a lo anterior añade] el hombre no puede esperar más. Necesita que la ciencia le aclare los problemas humanos (Ortega y Gasset, 1952, Pág. 2).

Ortega y Gasset (1952) reivindica la posibilidad de comprender la vida desde una razón que sustenta su argumentación en la trayectoria de vida y la circunstancia. Es la razón histórica, aquella que acude al relato como forma expresiva, para estructurar las ideas sobre la existencia en el tiempo; esa razón que reconoce en los eventos personales, puntos de referencia para dar sentido a la vida vivida y lo expresa en estos términos:

[...] la razón, consiste en una narración. Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así porque antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica (Ortega y Gasset, 1952, Pág. 40).

Es la razón a la cual me remito para intentar comprender la trayectoria de una labor pedagógica. Formalmente se trata de una praxis docente desarrollada en la universidad, pero vista de cerca; se muestra hecha de vidas, personas, momentos y eventos en el tiempo. Esos elementos son la materia prima y considero que desde ellos ha de partir la comprensión de la PDNC.

Buena parte de lo acontecido en la PDNC no está registrado en documentos escritos, se ha recabado en esta investigación. Ha tomado forma a través de entrevistas, donde el relato verbal, está expuesto con su carga emotiva y subjetiva. Es una verdad en primera persona; pero eso no la desmerece, porque es la historia desde la mirada de quien invirtió tiempo de vida para construirla. Se trata de una perspectiva entre muchas posibles y es la que se desea aprehender en este estudio, sería también la versión construida por la razón histórica.

Los planteamientos de Ortega y Gasset también dan argumento al sustrato ontológico y epistemológico de esta investigación. Acorde a lo expuesto por el autor en la siguiente cita, la palabra es una realidad a considerar:

La palabra es concepto expreso, y el concepto es una realidad entre las realidades que tiene la peculiaridad de consistir en identidad, diríamos de estar hecho de identidad. Al hablar sobre la realidad – ontología – nos encontramos teniendo que ser fieles, a la vez, a las condiciones de lo real sobre que pensamos y a las condiciones del pensar con que "manipulamos" la realidad. (1952, Pág. 29).

Si la realidad íntima de la identidad, lo que distingue y hace único, es construido por los hombres y expresado a través de la palabra, entonces en el plano ontológico la realidad vivida, está presente en el relato de los actores.

Si se comparte la idea de Ortega y Gasset (1952) que la comprensión de lo humano, precisa “*contar una historia*” (Pág.40), entonces esa palabra plasmada en el relato es un referente de lo acontecido que se puede conocer. Y surge la pregunta: ¿cómo se logra conocer?, eso se alcanza, se hace posible a través de un acto interpretativo. En tal sentido, también se reconoce la posibilidad que tiene el investigador, es decir su capacidad epistémica, para generar a través de un relato, una interpretación válida de lo acontecido.

En una dirección concordante con los planteamientos de Ortega y Gasset, respecto a la importancia de la aproximación histórica para comprender una actividad humana, se encuentran los planteamientos de A. Bolívar (2008). Este autor, publicó recientemente un ensayo sobre el origen, desarrollo y estado actual de los campos

temáticos de la Didáctica y el Currículum, llama a considerar “*el planteamiento genealógico, arqueológico o histórico*” (p.13) en el ámbito educativo, en ese trabajo señala que:

[...] nos importan los "marcos referenciales" como el horizonte de sentidos, que guían nuestras formas de pensar, sentir y juzgar. Dichos marcos forman parte de una determinada tradición histórica y, como tal, ha dado lugar a comunidades discursivas, que describimos. Además, conviene destacar lo que podemos llamar con Tony Becher la cultura de las disciplinas académicas. Estas se configuran por la organización de la vida profesional de los grupos particulares que las practican, modos particulares de trabajar e identificarse, que determinan las comunidades de conocimiento y los criterios epistemológicos de las formas de conocimiento que emplean (Pág.13).

Destaca en lo expuesto, el valor del referente histórico para dar sentido a la investigación educativa. Son los “*marcos de referencia*” conformados por la circunstancia, el contexto en el cual se desarrolla el trabajo de una comunidad de profesionales. El enfoque de A. Bolívar (2008), refleja una mirada más abarcante, en la cual el foco de interés del investigador pueda verse e interpretarse en el contexto en el cual forma parte, dando a este el valor requerido.

Para explicar esta idea de valor, es posible afirmar que el entorno y lo histórico no son añadidos, tampoco elementos yuxtapuestos. Son elementos definitorios del evento en estudio en relación dinámica. Un ejemplo es la fundación del Instituto Pedagógico, visto fuera de contexto es un acto protocolar acontecido en 1936. Apreciado en contexto, es un evento que se da en un momento de renacimiento del país, en el cual se cifran esperanzas para un nuevo capítulo en la formación de docentes en Venezuela. Entonces, al considerar la fundación sólo se aprehende su

significado, su impacto en el país, su trascendencia y lo que implicó para la formación docente en Venezuela, cuando se contempla con relación a la circunstancia de su tiempo. Si se toman los planteamientos de la psicología de la forma para explicarlo, se logra percibir la fundación del IPC, cuando se aprecia la relación dinámica conformada por la figura que es la creación de este instituto y el fondo de ese acontecimiento que es su contexto social e histórico.

Este ha sido un llamado que se toma en cuenta en el presente trabajo, pues el proceso de la Práctica Docente no Convencional se ha estudiado en el contexto histórico en el cual se ha desarrollado. También se ha interpretado como una labor pedagógica que ha transcurrido y cobrado sentido en el tiempo y a la vez representa el quehacer de una comunidad.

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, se puntualiza que del encuentro con el trabajo de Ortega y Gasset, se han derivado dos aportes. El primero es la consideración de la razón histórica. El segundo es el sustrato ontológico y epistemológico antes referido. Estos dos puntos han sido elementos orientadores e inspiradores para esta investigación, al considerarlos se aprecia la posibilidad de tratar la palabra de los protagonistas como una fuente válida para indagar en la actividad pedagógica de la PDNC y por otra parte, la posibilidad del investigador para acometer tal empresa.

Prosigue la consideración de estas coordenadas de la metodología con variaciones sobre el mismo tema, se busca dilucidar el camino o vía a seguir.

2.2 De la naturaleza narrativa de la mente a la investigación narrativa en educación

2.2.1 La naturaleza narrativa de la mente

“¿Se han preguntado ustedes por qué lo que soñamos tiene forma de historias? Bueno, pues yo no lo sé. Por de pronto, nos dice que nuestro cerebro es narrativo, ¡en cuanto coge una cosa, urde una historia!, y es que estamos hechos así”.

(José Antonio Marina, 2007. Conferencia: El Cerebro que Aprende)

Si desde el terreno de la filosofía Ortega y Gasset (1952) refirió la insuficiencia de la razón lógico matemática para dar cuenta de lo humano, en la arena de la Psicología se suman otros argumentos a su tesis. Bruner (1987) sostiene que la mente organiza sus representaciones en forma narrativa. Ésta es la percepción que en la cita previa reflejaba también J. A. Marina.

Para Bruner (1997), la forma de representar la existencia personal en el tiempo, sea para apreciar la vida recorrida, para la reflexión y consumo personal, para su evocación, o compartir con otros; es estructurando un relato, en el cual se ordenan los hechos, según el significado personal que otorgamos a estos.

De acuerdo a Bruner (1985), construimos historias para dar cuenta de nuestros actos, e intercambiamos historias con los otros en un proceso permanente de construcción de significados acerca de lo que somos y hacemos. Además, cuando Bruner (1997) refiere la interacción humana, se hace patente la dimensión social y cultural en la cual se arman e intercambian los relatos.

Destaca Bruner (1987; Guitart, 2005) que la mente tiene una modalidad narrativa, aunque también sostiene que dispone de una modalidad racional, hábil para el cálculo, el análisis lógico matemático, la cual denomina paradigmática. Sin embargo, en lo que respecta a otorgar significado a la existencia, es la cualidad narrativa la que permite que nos reconozcamos dotados de sentido, lo cual se expresa a través de un relato y no de una fórmula matemática.

Entonces, en la búsqueda de coordenadas para orientar la investigación, regreso a las ideas expresadas en el epígrafe de este capítulo, donde se enuncia el significado de la palabra método y en la explicación se alude “*al medio para llegar a un fin*”. Encuentro que los planteamientos acerca de la naturaleza narrativa de la mente, son útiles referentes para la selección de una vía o camino de indagación: la investigación narrativa, para abordar la PDNC, lo cual se considera seguidamente.

2.2.2 La investigación narrativa en educación

El punto de enlace entre los considerandos anteriores y el encuentro con el mundo empírico lo marca otro referente más cercano a la acción. Es la amplia tradición de la investigación narrativa en educación, de la cual Jean Clandinin y Michael Connelly (1998), son buenos exponentes, pues han contribuido a su conformación. En una revisión del trabajo desarrollado en el área, plantean los intereses que los movieron a incursionar en ella. Buscaban comprender al docente en su condición de *poseedor y constructor de conocimientos*¹⁶ (Clandinin y Connely,

¹⁶ Teachers as holders and makers of knowledge.

1998, Pág. 150), en ese proceso alcanzan cierta forma de apreciar la labor de estos profesionales, logro que exponen en los siguientes términos:

Mientras progresó nuestro trabajo, llegamos a ver el conocimiento del docente en términos de historia de vida narrada [...] estas historias, estas narraciones de la experiencia, son tanto personales, reflejan la historia de vida de una persona; como sociales, reflejan los entornos, los contextos en los cuales viven los docentes (p. 150).

Se aprecia en la interpretación de los autores un reconocimiento al papel de las narrativas para dar sentido a una acción humana. En este caso, destaca que a través de ellas es posible aprehender aspectos de la dimensión personal y social del quehacer del docente, su forma de interpretar la vida, o en otros términos, que las narraciones, son vías para lograr comprender en su dimensión personal y social el quehacer de un maestro.

Se ha citado a Clandinin y Connelly (1998) por ser exponentes de reconocida trayectoria en el área. Igual podría referirse Güdmundsdottir (1998, 2001) cuyos trabajos en narrativas han ahondado en las características del conocimiento didáctico de los docentes, ella destaca *“la importancia de la narrativa como medio para informar la investigación y la práctica de la educación”* (Güdmundsdottir 1998, Pág. 38). También investiga el tema Estola (2003), particularmente ha explorado a través de las narrativas las prácticas de los docentes. y en especial, la forma en la cual el relato deviene en recurso para la formación de noveles maestros; quienes al compartir con docentes avezados en las lides escolares, logran comprender aspectos particularmente difíciles de esta labor, por ejemplo los valores que orientan

las acciones. En lo que concuerdan diversos investigadores del área, es en reconocer el potencial de las narrativas para comprender diversas facetas de la actividad docente.

En el plano metodológico Connelly y Clandinin (1990) orientan la forma de interpretar las narrativas. Tienen para ellos dos acepciones: son el fenómeno en estudio, pues constituyen la forma en la cual se estructura la representación de los docentes y también son el recurso a través del cual se interpretan y se da cuenta de las historias contadas. Dicho en otros términos, son el vehículo de expresión: la historia en si y también el método o recurso, del cual se vale el investigador para exponer lo recabado e interpretado en su estudio. Sobre este punto señalan que *la escritura del texto de una investigación es un acto narrativo* (Connelly y Clandinin, 2006, Pág. 485).

Sigrum Güdmundsdottir (1996) escribió un artículo acerca de la naturaleza dual de método y fenómeno que caracteriza a las narrativas, un escrito que, según refiere expresamente, está construido sobre las ideas de Connelly y Clandinin (1990). Su interpretación del tema es esclarecedora:

Es el fenómeno porque las palabras dichas por nuestros informantes en las entrevistas están usualmente organizadas en narrativas, y nosotros, en nuestros intentos por comprender “escuchamos” narrativas. Es un método porque el conjunto del proceso de investigación, recolección de datos, interpretación y escritura, es esencialmente un proceso de construcción de significado y tiene por tanto importantes características narrativas. (p.296, comillas en el original).

Una de las fuentes de conocimiento fundamentales sobre el punto de interés de la presente esta investigación, se ha recabado a través de entrevistas a los protagonistas de la PDNC, quienes han narrado sus historias de lo acontecido. Esas representan, de acuerdo a Clandinin y Connely (1998), un aspecto central del fenómeno en estudio. Al decir que se trata de un aspecto y no la totalidad, es porque también se han considerado otras fuentes, entre ellas documentos escritos para comprender y dar sentido al proceso de la PDNC.

En cuanto al método, siguiendo a Güdmundsdottir (1996), ha consistido en su conjunto, un proceso de construcción de significado, para armar con el rigor que precisa la empresa, dos productos en los cuales la naturaleza narrativa del método se pone en manifiesto: El primer producto es un relato estructurado que muestra el curso y sentido de la PDNC. El segundo, la representación del proceso, es también una elaboración con características narrativas, donde se expone una interpretación de lo que es la PDNC como actividad pedagógica. En tal sentido, es posible concordar con Connely y Clandinin (1990), en cuanto a la naturaleza narrativa del método. Ahora bien, los pormenores del método que se expresan en un diseño o plan de investigación, permiten dar cuenta de la estrategia que se ha seguido a fin de construir ese relato y la representación de la PDNC.

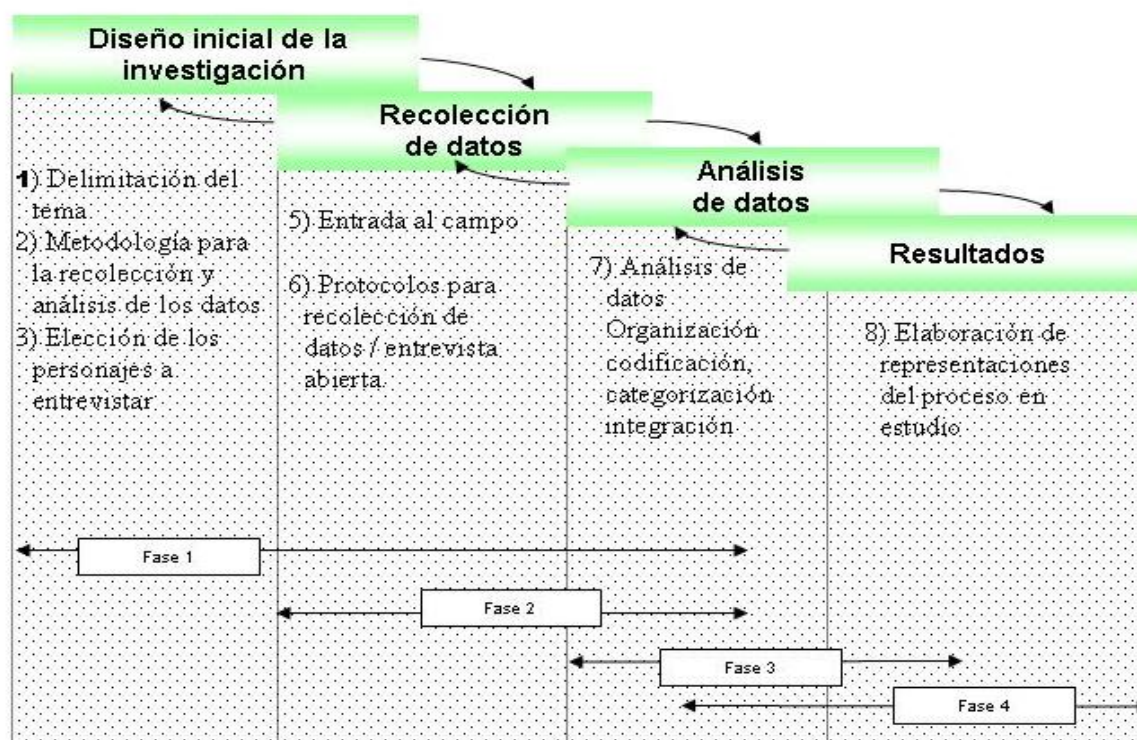
Recapitulando, en esta sección se ha pretendido exponer la naturaleza narrativa del evento en estudio y del método de indagación con el cual se abordó su interpretación. Visto en conjunto, hasta este punto se han referido las coordenadas, los elementos orientadores de la investigación, ahora conviene considerar los

recursos a través de los cuales se estructuró el proceso de investigación, lo cual se aborda en la siguiente sección.

3 ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1. El diseño de investigación como plan de trabajo

Se planteó un diseño para guiar este trabajo y progresivamente en su desarrollo la búsqueda, comprensión e interpretación permanente de la data fue dando la pauta del curso seguir. El plan esbozado comprendió cuatro fases (Gráfica 15).



Gráfica 16 Diseño de Investigación

(Fuente: Rodríguez, 2007, adaptado)

3.1.1 Diseño inicial de la investigación

Contempla dos aspectos, el primero tiene que ver con el tipo de investigación que se realiza, es decir su caracterización así como la perspectiva metodológica desde la cual se asume. El segundo refiere el ámbito en el cual se realizó el trabajo y la selección de la muestra.

3.1.1.1 Caracterización y Perspectiva Metodológica

La investigación desarrollada es de naturaleza cualitativa, se asume la palabra recabada en entrevistas a los protagonistas de la PDNC, como fuente de conocimiento y junto a documentos escritos sobre el tema en estudio, es parte sustantiva de los datos. Así mismo, se reconoce la posibilidad de generar, mediante el análisis interpretativo, representaciones para dar cuenta de los procesos y fenómenos del acontecer de estos actores.

En cuanto a la metodología, entre la diversidad de caminos, se consideró viable el análisis interpretativo de las narrativas, con apoyo en el diseño de investigación denominado Enfoque de Teoría Sustentada, Teoría Fundamentada o Grounded Theory. En esta opción metodológica, desarrollada inicialmente por los sociólogos Paul Glasser y Anselm Strauss (1967), el investigador, desde el inicio de su trabajo, va generando representaciones que contrasta permanentemente con los datos, en un proceso continuo de construcción de significados. Esto se representa en

la gráfica 16 globalmente. Las flechas que vinculan los encabezados de cada una de las fases de la investigación, son un recurso para destacar la dinámica de la indagación.

La investigación con apoyo en la Teoría Fundamentada, comprende un proceso inductivo de naturaleza iterativa, en el cual, se generan y contrastan los datos, simultáneamente con generación de representaciones que van emergiendo en el curso del análisis de lo recabado en el mundo empírico (Angelis, 2006; Glaser y Strauss, 1967; Picón, 1994; Rodríguez, 2007). Las fases, por tanto, no representan compartimientos estancos, una vez que se entró en el campo se desarrolló una actividad permanente de recolección, análisis y generación de interpretaciones.

3.1.1.2 Área de estudio y selección de la muestra

El ámbito general de este estudio está conformado por la Práctica Docente No Convencional que se gestiona en los aspectos docente y administrativo desde el Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico de Caracas. Esta actividad ha tenido lugar en diversos escenarios ubicados en la República Bolivariana de Venezuela, fundamentalmente en el área metropolitana de la ciudad de Caracas y zonas aledañas.

La selección de la muestra fue intencional y orientada progresivamente por los aportes de los actores, quienes también actuaron como informantes clave para direccionar la secuencia de entrevistas. Incide en esta posibilidad de contar con el

apoyo de los protagonistas, mi condición de profesora adscrita al DPD y con experiencia en la PDNC.

Los primeros pasos fueron guiados por la Dra. Rosa Figueroa y también con ella recomenzó el la secuencia de entrevistas en el año 2007. Esta docente tiene una reconocida trayectoria en la PDNC, destaca su participación en el proceso que condujo a la institucionalización de esta modalidad de prácticas docentes, el trabajo sostenido en comunidades y en especial su labor compartida con la Prof. Aura Leal de Ravelo (+) a quien se reconoce como iniciadora de la PDNC.

Entre los entrevistados, se contó con dos profesores que habían tenido la experiencia de PDNC como estudiantes durante el curso de su carrera, lo cual los motivó a trabajar en esta modalidad una vez que ingresaron al cuerpo docente de la universidad en el DPD. Destaca la actual Jefe de Departamento Prof. Zulay Pérez quien tiene una amplia experiencia en diversos ámbitos de esta práctica profesional.

A fin de disponer de diversas perspectivas de la PDNC, se tomaron tres escenarios donde se ha realizado: comunidades, hospitales y sala infantil. Respecto al primero se hizo una secuencia de entrevistas que cubrió a diversos docentes, desde una de las pioneras en el área hasta quienes tienen aun participación en la comunidad. También se entrevistó a dos líderes comunitarios que están en trabajo conjunto con la universidad desde el inicio de esta modalidad en el año 1985. Otro de los actores fue una ex alumna de PDNC en la comunidad, quien a raíz de la experiencia, promovió la fundación de un preescolar en la zona y ahora es su

directora. Destaca en la selección de la muestra la intencionalidad, pues los docentes, llevaron a la entrevista con los líderes de la comunidad y de la comunicación con estos, se tuvo conocimiento de la experiencia desarrollada en el preescolar mencionado.

Se recabó el testimonio de estudiantes de PDNC realizada en hospitales primero se hizo una entrevista en profundidad individual y se consideró viable instrumentar un grupo focal¹⁷, para recabar de la interacción de los participantes, diferentes apreciaciones de esta experiencias en PDNC.

3.1.2 Producción y recolección de datos

La entrevista en profundidad fue la vía fundamental para generar y recabar información. La forma en la cual se condujo también varió a lo largo de la investigación y a este particular se hará referencia en la sección siguiente. En buena medida al referir el ámbito de estudio y la selección de la muestra, se apreció la naturaleza del diseño que indica en la Gráfica 16 el solapamiento de las fases, pues no hay un momento delimitado para la selección de la muestra y otro para la entrada en el campo, en la práctica realmente se fusionan.

Ésta es una constante en todos los momentos de la investigación. Por tal razón, considero conveniente comunicar, en la presentación del plano metodológico,

¹⁷ Para esta actividad se contó con el valioso apoyo de la Prof. Zulay Pérez.

cómo se desarrolló en los hechos el proceso de investigación. También comentar la manera en que el plan esbozado anteriormente se fue afinando y dando pautas para organizar el curso del trabajo, lo cual se aborda en la siguiente sección.

Otro de los recursos, ya mencionado, fue el Focus Group o grupo focal, los cuales se instrumentaron para disponer de la visión de los estudiantes sobre su experiencia en la PDNC.

3.2 La cualidad del método: El proceso en la práctica

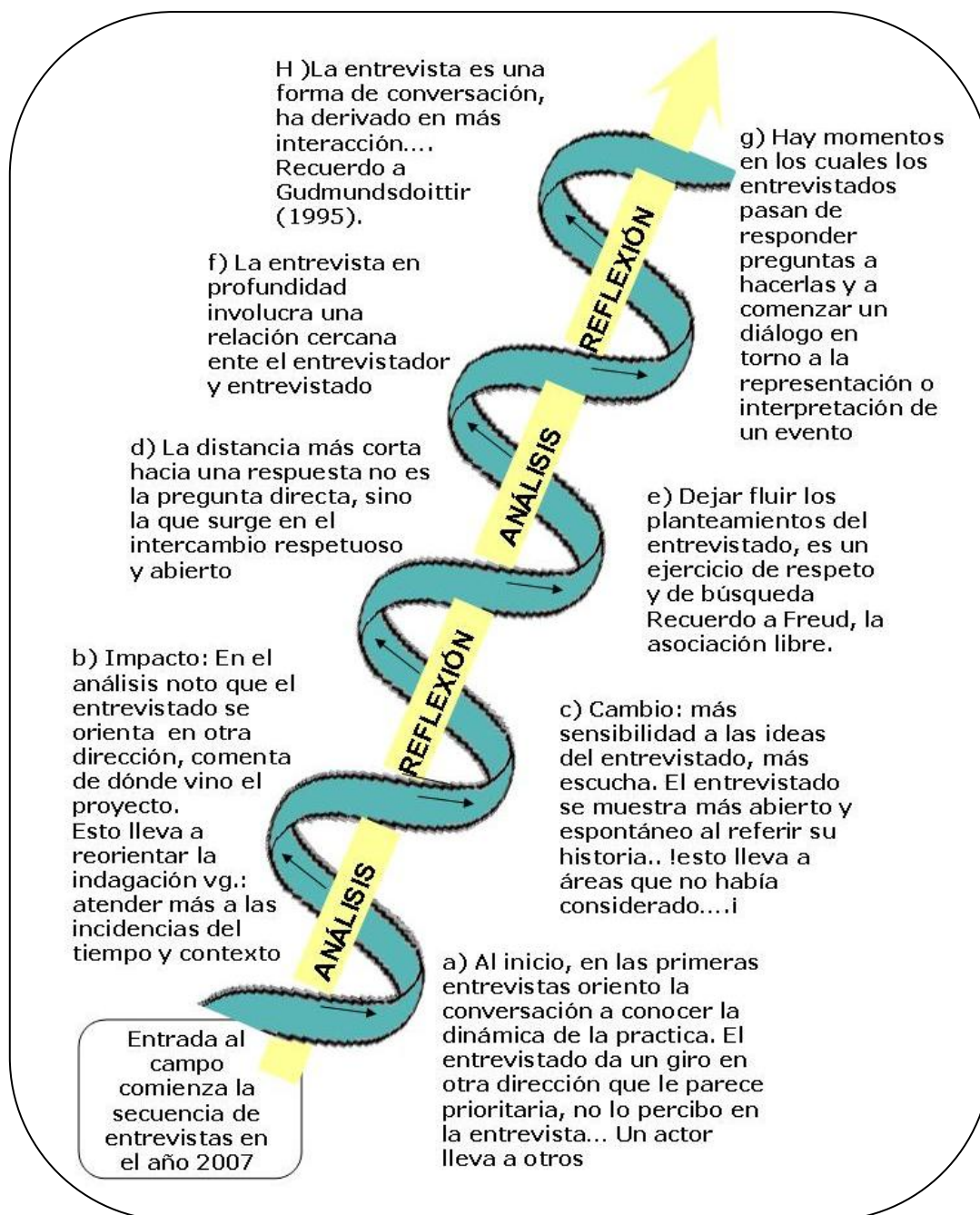
En este apartado, interesa destacar lo singular del método, mostrar cómo sucede el proceso iterativo en la práctica y lo que conlleva en término de logros y afinamiento permanente del proceso general de investigación¹⁸. Para considerarlo se han seleccionado dos eventos. El primero tiene que ver con el proceso de la entrevista y el segundo refiere el desarrollo de un recurso denominado hoja de ruta, que ha sido de utilidad para organizar la información recabada y a la vez constituye un producto de la investigación, lo cual se considerará al cierre de esta sección.

3.3 Revisión y ajuste de la entrevista como medio de indagación

En el tránsito que va del encuentro con los actores a la interpretación de las entrevistas, se han ido afinando y elaborando los recursos de indagación. La Gráfica 17 servirá de apoyo para comentar el proceso de revisión y ajuste de la entrevista.

¹⁸ En lo que podría llamarse una tradición de la investigación cualitativa, es frecuente la reseña de eventos que han ocurrido en el curso de un trabajo (Conelly y Clandinin, 1990; Gudmundsdóttir, 1996; Merlinsky, 2006) esto puede ser útil para otros investigadores y a la vez permite a quien sigue la actividad reseñada, apreciar la forma en la cual ésta tuvo lugar.

-
- Se da un encuentro inicial con el entrevistado (Gráfica 17, comentario “a”), el entrevistador orienta las preguntas en una dirección, interesa conocer qué hace en la práctica, en el lugar de la acción. Pero en el curso de la conversación, el entrevistado responde en otra dirección, se le está preguntando por el proceso, qué hacía ella con los estudiantes, pero en la ordenación de su relato coloca el centro de interés en el contexto donde surge la PDNC, las circunstancias en las cuales se dio, los determinantes legales, la motivación de uno de sus iniciadores. Como investigadora, tenía claro que había que referir estos eventos, pero desconocía la magnitud de la influencia de los mismos; sin embargo, en el curso de la entrevista no lo aprecie. Fue algo que ocurrió posteriormente, me llevó a cambiar la apreciación de lo acontecido y la forma de asumir las entrevistas.
 - Cuando se hace la transcripción y la lectura para comprender el relato, descubro, literalmente la importancia de lo que expone el actor, ¡no lo había apreciado en la entrevista! Y es en esa búsqueda del significado de lo expresado, que experimento un impacto, al ver que tenía idea de haber atendido a lo dicho durante la entrevista y sin embargo; no escuché el llamado de mi interlocutor. He repasado este incidente varias veces a la luz de la investigación del área y en especial las experiencias acerca de la entrevista en si. Al respecto, en lo que Merlinsky (2006) describe me veo reflejada:



Gráfica 17 Revisión y ajuste de la entrevista como medio de indagación

Con frecuencia sucede que una vez que hemos realizado la entrevista, y hemos realizado su transcripción textual, descubrimos en la lectura del texto un universo de significados desconocido para nosotros mismos. Encontramos nuevos sentidos que podemos atribuir a lo que fue dicho por el entrevistado, advertimos que había un potencial eje de indagación sugerido por el entrevistado al que no dimos importancia y que dejamos pasar o incluso, -mas grave aún- que bloqueamos con una pregunta claramente desviada un intento de reflexión por parte del entrevistado en un sentido que prometía el descubrimiento de aspectos inexplorados (Pág. 31).

Sobre el tema Gúdmundsdottir plantea algo importante a tener en cuenta en este proceso, *“la comprensión siempre precede a la interpretación y sin ésta no hay interpretación”* (1996, Pág. 297). Aprecio que esto es válido y derivo aprendizajes. Hay que ser más sensible, atento a las ideas del entrevistado, desarrollar una escucha más activa, buscar comprender el relato desde el marco de referencia del entrevistado. Esto es válido para el momento de la entrevista, también posteriormente durante el proceso recurrente de lecturas de las transcripciones y cuando se vuelve sobre el audio a escuchar los registros; pues la entonación, las pausas y cadencias del discurso forman parte del ensamblaje del mensaje que comunican los actores.

- Por otra parte, esto llevó a reorientar la indagación respecto a los aspectos sustantivos del proceso de la PDNC, a valorar más las incidencias de tiempo y contexto. Paradójicamente estos eran aspectos que había considerado relevantes antes de iniciar las entrevistas.
- En el curso de las entrevistas también hay aprendizajes adicionales, de nuevo concuerdo con Gúdmundsdottir: *la entrevista es una forma de conversación* (1996, Pág. 294). En ese intercambio aprendo a regular el proceso de indagación durante la entrevista, entonces la pregunta directa, la premura por obtener la información deseada, cede espacio al diálogo fluido. La entrevista llevada a texto y su posterior lectura es una conversación por otras vías entre el entrevistado y el lector, tal como lo sugieren los autores del área de comprensión lectora (Morles, 1994). La entrevista transcurre en un lapso, se registra y transcribe. Luego, esa relación con el

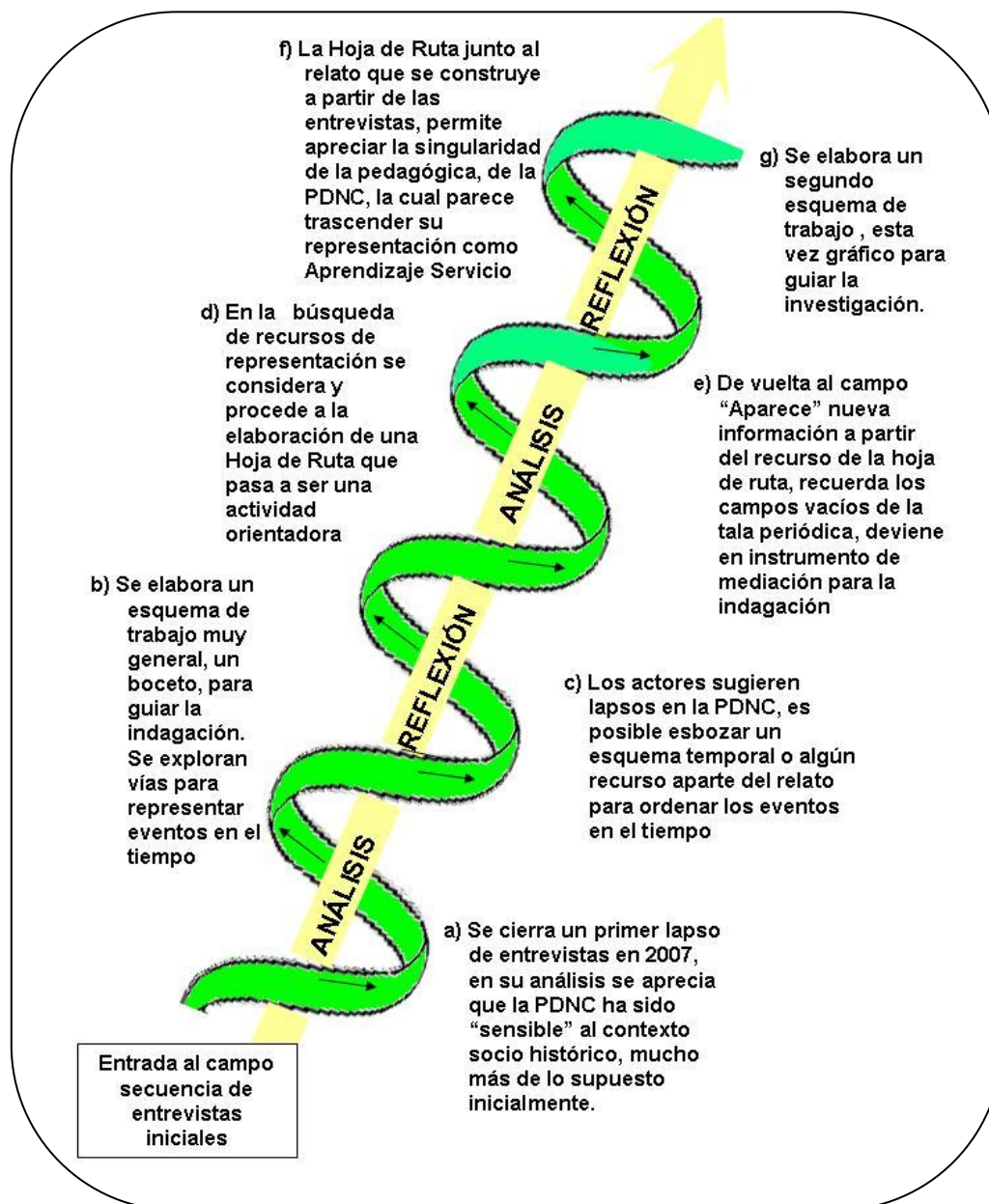
entrevistado continúa, pues en el acto de lectura, en la dinámica interpretativa subsecuente, él sigue presente en ese proceso de búsqueda de sentido que continua el investigador. Es la pregunta permanente ante el texto de la entrevista ¿Qué significa lo dicho? ¿Qué intención tenía? ¿Cuál es el significado que el entrevistado quiso comunicarme? Es un diálogo, ahora con el texto en un acto de interpretación. Respecto a esa presencia, Clandinin, Pushor, y Orr (2007), se refieren a la experiencia común a dos de ellos (Ann Murray y Debbie Pushor), ambos habían realizado entrevistas y éstas habían sucedido tiempo atrás. Sin embargo: *“los participantes continuaban viviendo con ellos, en tanto leían y releían las notas de campo y escribía sobre la experiencia de investigación* (Pág. 10, lo subrayado está entre comillas en el original). Éstas son vivencias muy personales, pero forman parte del proceso de investigación unido a la reflexión y el análisis sobre el método que se sigue en la indagación.

Decían Connelly, M. y Clandinin (1990) que las narraciones son tanto el fenómeno como el método y que la entrevista se arma en una forma narrativa. Eso se ha apreciado en esta investigación. Cuando se buscan los referentes teóricos y los antecedentes sobre el proceso de investigación educativa en el área, no solo se aclara el estudio de la narrativa como fenómeno, sino la metodología con la cual se trabaja.

3.4 Desarrollo de un recurso y un producto: La Hoja de Ruta

En esta sección se presenta otra muestra de lo que acontece en la práctica durante el proceso de indagación. En este caso la Gráfica 17 a refiere a otro proceso iterativo. Su representación y comentarios siguen el mismo estilo del que se consideró anteriormente.

- Es algo que se lee en perspectiva, cuando se hace el análisis de la narración y modifica la exploración e interpretación (Gráfica 18 comentarios “a” y “b”). Así mismo, se reconoció que en ese momento se trataba de una interpretación inicial y era preciso validar tal impresión.



Gráfica 18 Desarrollo de un recurso y un producto, la Hoja de Ruta

- La tarea de ordenación es también una labor de busca de sentido, los esquemas de trabajo orientan la investigación. En el esquema inicial referido, se esbozaron las primeras impresiones sobre el curso que han tenido las PDNC. Por otra parte, la lectura que se hace a las entrevistas llevan a pensar en algún medio que permita representar los eventos en el tiempo (Gráfica 18 comentario “b”).
- Los actores refieren en los inicios de la práctica, acontecimientos que permiten delimitar y caracterizar lapsos de la PDNC. Sin embargo, a medida que se avanza en las entrevistas, se aprecia que hace falta algún medio para representar los eventos en el tiempo. También se precisa referir y presentar ciertos hitos a los cuales los actores hacen mención para ubicar eventos, pues en las entrevistas al preguntar, por ejemplo cuándo se hizo una actividad, el entrevistado no siempre nombra fechas, sino un acontecimiento, vg., inicio de la gestión de un directivo o un evento institucional que también para ellos es un referente (Gráfica 18 c-d).
- En el proceso de búsqueda de elementos para ordenar e interpretar eventos en el tiempo, se consideró uno denominado Hoja de Ruta, el cual se va a detallar más adelante, pero que en pocos términos, es un recurso para la representación de eventos en el tiempo mediante una línea de tiempo en forma de matriz. (Gráfica 18, de la “d” a la “f”)
- Este recurso potencia las posibilidades de ordenación de la información recabada y permite a partir de su visualización, explorar la relación entre eventos. (Gráfica 19 Hoja de Ruta). Se llega a su elaboración a partir del análisis e interpretación de los datos.

¿Un aporte más de la investigación? La búsqueda de un medio para representar eventos en el tiempo, trascendió el propósito inicial, pues la Hoja de Ruta de recurso, ha pasado a ser también un logro de la investigación. Aprecio que la representación de los eventos en el tiempo es en si misma un resultado de este

trabajo y será considerada en la sección siguiente. Por ahora se ha referido para dar ejemplo del devenir constante entre las diversas fases del proceso de investigación.

3.5 La Hoja de Ruta: Entre la producción recolección de datos, análisis y resultados

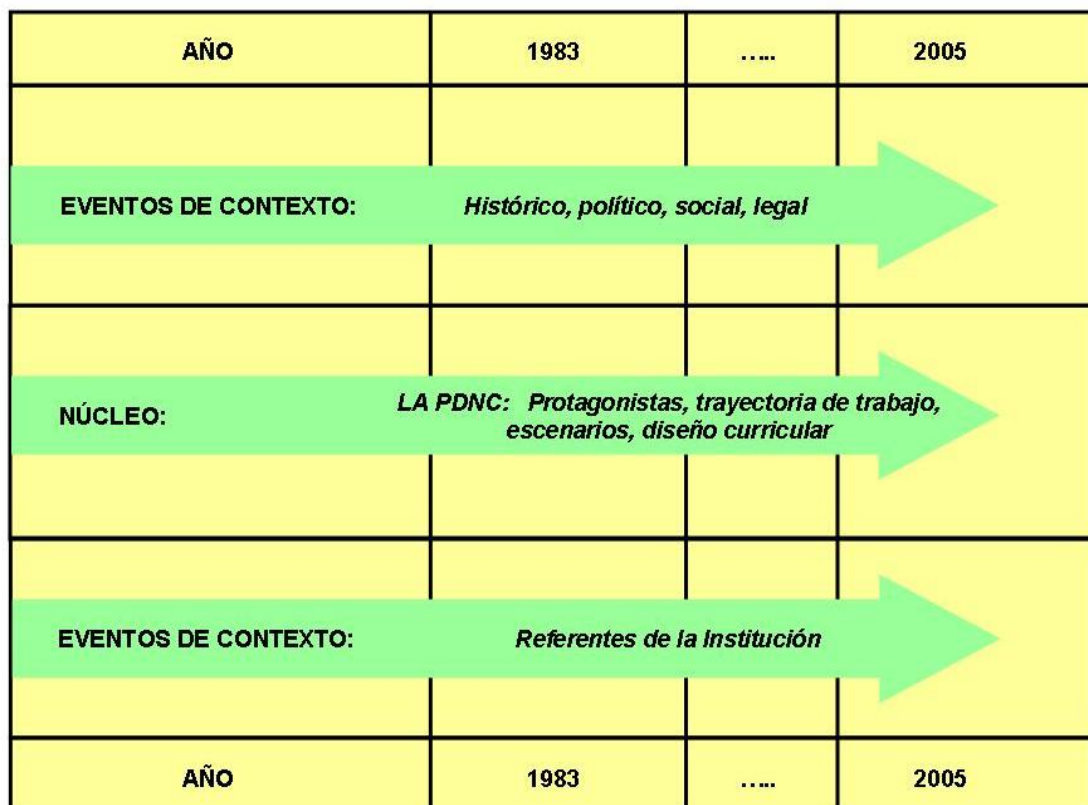
Para comprender la PDNC, es preciso apreciar su trayectoria y al hacerlo se hace evidente algo que ya han confrontado otros investigadores cuando se intenta abordar la historia de un evento institucional: ¿cómo representar una secuencia de eventos en el tiempo? Hay un antecedente en el IPC. Se trata de una investigación (Rodríguez, 1995b) sobre el desarrollo de la enseñanza de la Psicología. Cubrió el lapso 1936-1983 y resultó orientador para abordar la PDNC. El autor comenta que tal empresa:

implica varios retos --y encierra una paradoja--. Por una parte, es necesario buscar hechos para elaborar la descripción y, por otra, sintetizarlos. La paradoja radica en que se requiere, como punto de partida, de un andamiaje que permita organizar la secuencia histórica de los hechos recopilados. Pero, para construir este andamiaje se requiere, como punto de partida, conocer los hechos. (Pág. 2).

Una vía para construir tal andamiaje fue la hoja de ruta, que consistió en una línea de tiempo en forma de matriz que posibilitó integrar la información en varios niveles convergentes. Orantes (1993), la define como “*un recurso para organizar, sintetizar, relacionar y representar cronologías sobre eventos históricos propiciando el establecimiento de relaciones contextuales*” (Pág.3). En este sentido se ha empleado para representar el desarrollo de la Psicología Educativa en España y América (Orantes, 1996), la enseñanza de la Historia (Orantes y Rodríguez, 1994), la

Didáctica (Orantes, 2003) y la enseñanza de la Psicología en el Instituto Pedagógico de Caracas (Rodríguez, 1995a, 2005).

La estructura básica de la hoja de ruta que se construyó para representar la trayectoria de la PDNC esta compuesta por dos ejes.



Gráfica 19 Representación esquemática de la Hoja de Ruta de la PDNC

En el horizontal a los extremos, se indican los años y en el eje vertical el proceso en estudio, en el cual se diferencian dos niveles:

1º) El Núcleo: Lo constituye la PDNC y para representar su desarrollo se reseñan:

- **Protagonistas y trayectorias:** Comprende los docentes que han tenido participación en la PDNC junto a la referencia a los espacios donde se han realizado estas actividades.
- **Diseño Curricular/ Plan de Estudio:** Integra instrumentos normativos que han orientado la PDNC y en general la formación de los futuros egresados del IPC-UPEL.

2º) Eventos del Contexto: Comprende un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar durante el desarrollo de la PDNC, los cuales se han agrupado en tres segmentos:

- **Contexto Histórico, Político y Social:** Se reseñan acontecimientos del país en estos ámbitos. Se han utilizado como referentes los períodos presidenciales¹⁹, lo cual permite delimitar lapsos y en ellos destacar aquellos eventos de particular relevancia en el acontecer nacional.
- **Contexto Legal:** Legislación que norma la actividad educativa y en especial la relacionada con la PDNC.
- **Contexto Institucional:** Engloba diversos eventos del acontecer de la UPEL-IPC que son referentes para la PDNC y entre ellos se reseñan los lapsos de gestión de los directores del Instituto Pedagógico de Caracas y del Departamento de Prácticas Docentes.

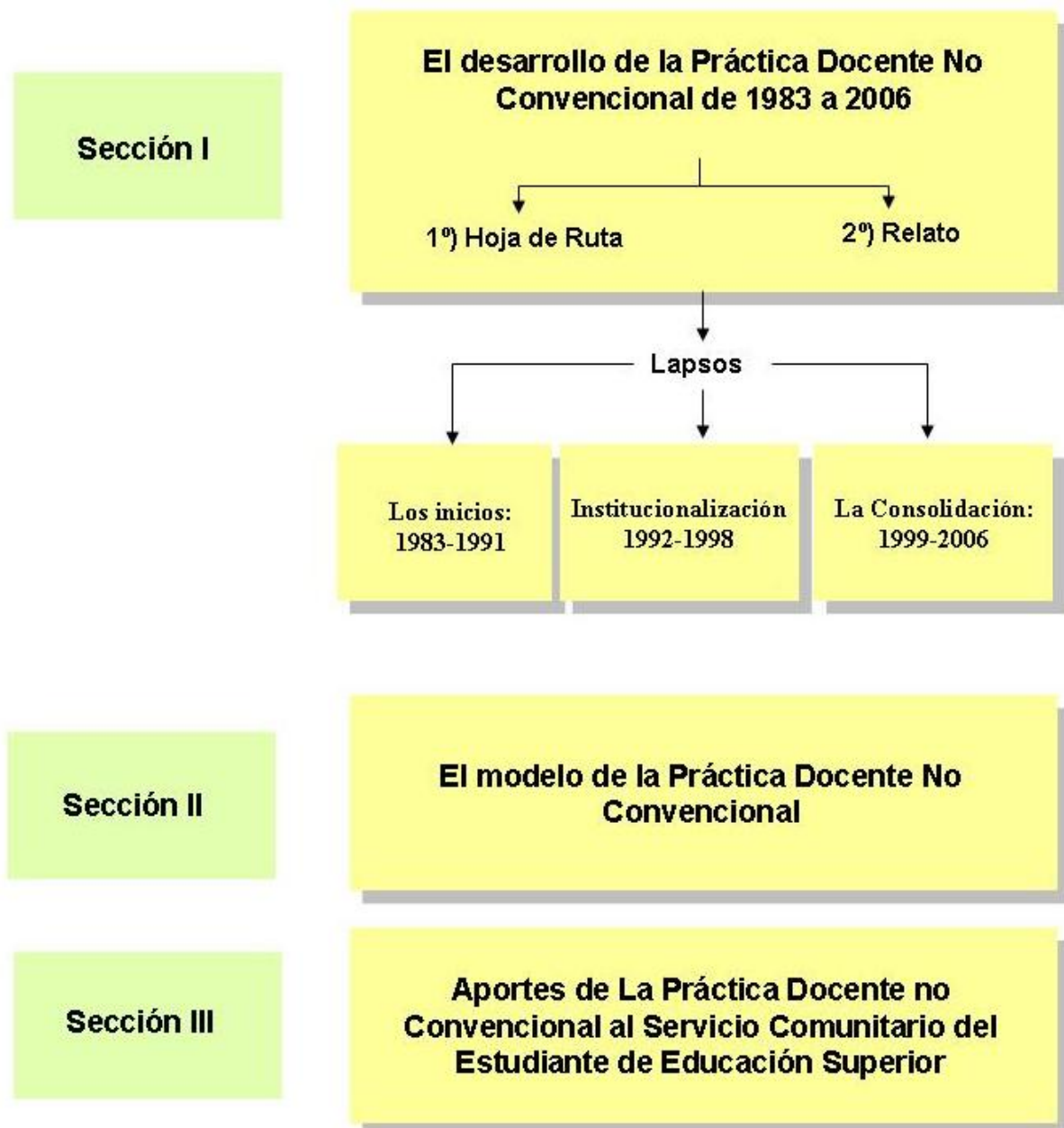
¹⁹ Venezuela se caracteriza por ser un país presidencialista en el cual el poder ejecutivo tiene un predominio en el concierto de los poderes públicos (Latouche, 2005; Parra, 2008) . La segmentación que toma como referente el período de gobierno, es una vía que se ha mostrado útil para apreciar la evolución del acontecer del país y ha sido utilizada para estudios en el ámbito educativo (Graffé, 2005).

La construcción de la Hoja de Ruta se orientó en parte por los aportes previos de Orantes (1993) y de Rodríguez (1995a), corresponde a los diversos trabajos del primero, el análisis de éste recurso del cual destaca su utilidad para representar los elementos contextuales de un evento, y a la vez ayuda a reconocer espacios en los cuales pueden estar presentes acontecimientos del contexto, con alguna incidencia en el evento central en estudio; en este sentido sirve para guiar a búsqueda de datos.

En su conjunto, lo desarrollado en esta sección muestra el proceso de la investigación cualitativa que se ha desarrollado en este estudio. También ilustra las potencialidades del enfoque de teoría sustentada para la instrumentación de una investigación, en la cual de acuerdo a Glasser y Strauss, (1987) es posible incorporar diversos recursos de indagación.

CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan de forma sistemática los resultados de este trabajo, cuyo punto de partida está en los objetivos enunciados inicialmente. La metodología que se consideró pertinente, ha sido determinante para orientar el curso a seguir en la indagación y estructurar el cuerpo de resultados. El capítulo se divide en **tres secciones**, que corresponden a cada uno de los **productos** generados en esta investigación, lo cual se muestra en la gráfica siguiente:



Gráfica 20 Resultados de la Investigación

Desglosando lo expuesto en la Gráfica tenemos que:

- En la **Sección I** se presenta el primer resultado de la investigación y como el título lo indica, comprende el **desarrollo de la Práctica Docente No Convencional de 1983 a 2006**. Se expone mediante **la Hoja de Ruta**, que a manera de una línea de tiempo permite apreciar los eventos en el tiempo y el **Relato**, que es la narración en el plano interpretativo de lo acontecido. En el estudio de la Práctica Docente No Convencional se han identificado **tres lapsos**, lo cual da lugar a tres apartados en los cuales se divide la sección.
- En la **Sección II** se presenta el **Modelo de la Práctica Docente No Convencional**, que constituye una representación del proceso didáctico de la Práctica Docente No Convencional, que en la perspectiva de la investigación, se considera plausible.
- En la **Sección III** se consideran los **Aportes de la Práctica Docente No Convencional al Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior**. Está vinculado a los anteriores, pues el conocimiento con el cual se cuenta, producto de la indagación en el desarrollo de la modalidad no convencional y la elaboración de una representación didáctica de la PDNC, ofrece referentes en el plano de la teoría y práctica pedagógica para el Servicio Comunitario, que también se realiza en ambientes no convencionales. Así mismo se considera que el Servicio Comunitario también aporta a la Práctica Docente No Convencional.

Si bien los resultados de la investigación se exponen en tres secciones, es preciso tener una idea de conjunto. Sigue presente la idea expuesta al inicio de este trabajo que está resumida pedagógicamente en un verso, o con más precisión, en la línea del verso de Antonio Machado con el cual se inició este trabajo: “*se hace camino al andar* “. Y lo que se ha intentado comprender son los caminos que han construido docentes, estudiantes y diversos participantes de la Práctica Docente No Convencional, lo cuales se desarrolla seguidamente.

Sección I: La Práctica Docente No Convencional (PDNC) su desarrollo desde 1983 a 2006

La Práctica Docente No Convencional es una actividad pedagógica que se ha forjado en el tiempo y sus circunstancias, en las cuales se entretajan el acontecer del país, la universidad y la vida de sus actores o protagonistas, comprender su desarrollo en el tiempo ha sido uno de los objetivos planteados en esta investigación.

La evolución de la Práctica Docente No Convencional se expone en forma de un relato estructurado en torno a un eje, que conforman las experiencias de los protagonistas de esta modalidad. Para la construcción del relato, se tomaron en cuenta los aspectos contextuales, en el plano social, económico, político e institucional, considerados relevantes para comprender el sentido de diversas iniciativas de este acontecer pedagógico.

En el estudio de esta modalidad de prácticas docentes se han identificado tres grandes lapsos:

- 1º) Los Inicios: La PDNC de 1983 a 1991
- 2º) La Institucionalización: La PDNC de 1992 a 1998
- 3º) La Consolidación: La PDNC de 1999 a 2006

Para el desarrollo de cada uno de ellos se sigue este orden:

1º) Hoja de Ruta: En ella se presenta la cronología del lapso. El aspecto central es el desarrollo de la Práctica Docente No Convencional, su trayectoria y escenarios de actividad pedagógica, en el marco de los elementos del contexto en los cuales ha tenido lugar.

2º) Representación Gráfica: Es una guía para apreciación global del lapso y cobra sentido en la medida que se va desarrollando el relato.

3º) Relato del Lapso: Es la narración interpretativa del desarrollo de la Práctica Docente no Convencional, donde se registra, sistematiza y profundiza desde la percepción de los protagonistas lo acontecido. En el relato se ubica y relaciona esta labor pedagógica en su contexto a lo largo del tiempo. Es la idea de circunstancia que tomamos de Ortega y Gasset (1952) para situarla y comprenderla en la trama de los acontecimientos históricos de diverso orden.

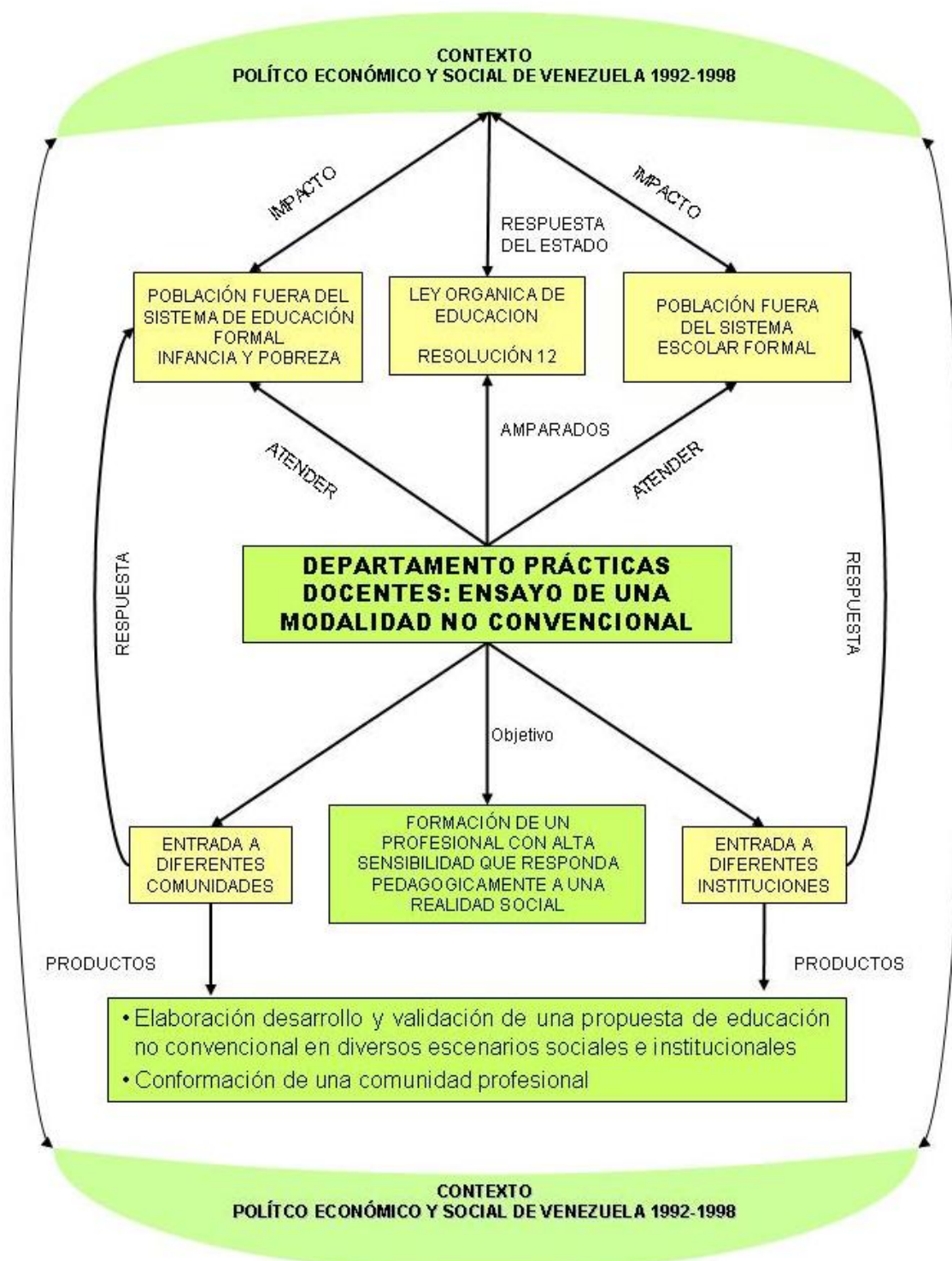
1 Los Inicios: La PDNC de 1983 a 1991

1.1 Hoja de Ruta Primer Lapso: 1983-1991

HOJA DE RUTA VA INSERTA AQUÍ

HOJA DE RUTA DE LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL: 1983 - 1991

AÑO		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
CONTEXTO	HISTÓRICO POLÍTICO Y SOCIAL	Presidente Luís Herrera	Presidente Jaime Lusinchi					Presidente Carlos Andrés Pérez			
		Devaluación la moneda 178% Control de precios y control de cambios Crisis de la deuda externa Se promueve proyecto político: El Pacto Social y la reestructuración del Estado. Creación de la COPRE Comisión para la Reforma del Estado Estudio de FUNDACREDESA: 80% de pobreza crítica Tendencia de los precios del petróleo hacia la baja					2ª presidencia de. Carlos Andrés Pérez 52,91% Paquete de medidas económicas Agudización de la crisis social. Saqueos en Caracas ("El caracazo") 27 de febrero 1989 1ªs Primeras elecciones de gobernadores, alcaldes y concejales Guerra del Golfo incremento precio del petróleo				
	LEGAL	Ley Orgánica de Educación 1980 Resolución 12 18-1-83 Políticas de Formación de Docente Creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Decreto Presidencial 2176			El Consejo Nacional de Universidades aprueba la incorporación de los Institutos Pedagógicos a la UPEL. Creación de los Centros de Aplicación adscritos a la UPEL		Incorporación del IPC a la UPEL Resolución No. 22 28-1- 1988 efectiva el 27-6-88 El Instituto Pedagógico de Caracas se norma de aquí en adelante por la Ley de Universidades de 1971				
NÚCLEO: PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL	PLAN DE ESTUDIO	DISEÑO CURRICULAR 1983				DISEÑO CURRICULAR 1987					
	Y PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	Diseño Curricular de 1983 Diseño de Planes y Programas, para las Fases que administra el Componente de Práctica Profesional			Se adopta el plan de estudio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador			El Departamento de Prácticas Docentes, diseña planes y programas para las fases que administra Redacción del Informe Preliminar de la Estructura Organizativa del Departamento de Practicas Docentes La Asamblea Departamental elabora el Normativo-Instructivo de la Práctica Profesional			
	PROTAGONISTAS TRAYECTORIAS	Exploración de escenarios y experiencias para la PDNC y conformación del equipo pionero para el área de educación Preescolar: Profesores Aura Leal de Ravelo, Estela Leal de Marcano, Clara Gervasio, Betis Baldivian, María Mantilla, Josefina Boza de Diez, y Eligde Navas 1ªs experiencias PDNC: Barrio "El Ciprés" (Caracas) Profesoras Aura Leal de Ravelo y Estela Leal de Ravelo 1ª PDNC en comunidades Barrio "El Guarataro" Profesoras: Aura Leal de Ravelo y Estela Leal de Marcano 1ª PDNC en el Centro penitenciario La Planta con población masculina. Profesores Iván Ramírez y Gabino Matos 1ª PDNC en Hospitales Aura Ravelo y Estela Leal / estudiante Esperanza Lupera 1ª PDNC en Centro penitenciario INOFF con población femenina Profesora: Clara Gervasio 1ª PDNC en Casa de la Madre y el Niño (atención a madres adolescentes) Prof. Betis Baldivian 1ª PDNC en instituciones militares y bomberiles Prof. Hilda Guerra Prof. Rosa Figueroa Jefe de Departamento promueve y apoya la PDNC en comunidades									
	JEFES DE DPTO. DE PRÁCTICAS DOCENTES	Raquel de Medina	Melí García			Hilda Guerra			Rosa Figueroa de Quintero		
	DIRECTORES IPC	Gilberto Picón	Enrique Ravelo			José Lorenzo Pérez			Augusto Peñalosa		
CONTEXTO	CONTEXTO INSTITUCIONAL	Preparación para la incorporación del IPC a la UPEL. Actividades de la Comisión Organizadora de la UPEL Semestre 83 II implementación del Diseño Curricular IUPC			Ministerio de Educación crea la División de Programas No Convencionales		Firma del Acta de Consolidación de la UPEL 27 de junio de 1988 El IPC y demás pedagógicos se incorporan a la UPEL " V Jornadas de Prácticas Docentes 53 profesores suscriben Documento de apoyo a l trabajo realizado en la PDNC				
AÑO		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	



Gráfica 21 Los Inicios: La PDNC de 1983 a 1991

1.2 Relato del lapso 1983-1991

1.2.1 Introducción

¿Qué movió el inicio de la PDNC? ¿Qué llamó la atención de los docentes para asumir esa labor? En palabras de uno de sus protagonistas la Profesora Rosa Figueroa de Quintero, se presenta una muestra del panorama del momento, es la visión de los niños de los barrios quienes expresan su realidad a través del dibujo.

Ellos desde el barrio se veían fuera de Caracas, se dibujan fuera. La ciudad está en otra parte ellos están fuera, creo que es la construcción que se ha hecho de la marginalidad, el concepto de la marginalidad, de la exclusión. Pintan la casa, el rancho allá lejos, ponen el nombre de Caracas y fuera, está el barrio, están ellos (Figueroa, 2009 #24)²⁰

Es posible reconstruir la escena: un niño hace un dibujo, es la ciudad vista desde su casa. En su creación, la ciudad donde vive se muestra lejana, es otro territorio, tierra ajena. Sin embargo, cualquier conocedor de la capital sabe bien que no se trata de un barrio de las afueras, pues éste en particular, denominado “El Guarataro” está situado en plena zona metropolitana, a pocos minutos del centro, caminando o en algún medio de transporte público²¹. Lo expresado vivamente en el dibujo infantil es la representación de la exclusión, más allá de las cifras, es aquella realidad que no muestran las estadísticas.

²⁰ En las referencias se utiliza el símbolo numeral “#”, se utiliza para diferenciar las citas que corresponden a las entrevistas realizadas y señala en número el número de la respuesta al que corresponde el texto.

²¹ Para tener una idea, se encuentra a una estación de metro del centro de la ciudad, un trayecto cuyo recorrido a lo sumo toma cinco minutos.

Esa situación que ilustra la referencia, se vive en la Venezuela de ese momento y llama la atención a la profesora Aura Leal de Ravelo, quien asume el compromiso de la educación de los niños en situación de pobreza y exclusión. Es la persona a quien se reconoce la condición de iniciadora de la PDNC, y en especial dedica su formación y ejercicio profesional al área de preescolar y desde diversas instancias trabajó para promover su desarrollo en el país.

Si algo hay que reconocerle a Aura es que toda su actividad educativa estuvo orientada hacia la educación preescolar. Aura es de los pocos maestros egresados de la Gran Colombia, que tiene el título de maestra normalista y tiene dentro de la misma normal la especialización en preescolar (Leal de Marcano, 2008a #20)

Ciertamente, la Prof. Aura estudió en la Escuela Normal “Gran Colombia” una de las instituciones más reconocidas del país en ese campo y se cuenta entre las pocas docentes que en ese tiempo, finales de los años cincuenta, tuvo formación específica en educación preescolar, pues en el programa que se ofertaba en esa Escuela Normal, había un curso de especialización en esa área específica y Aura Leal lo siguió (Leal de Marcano, 2008a). Luego egresa del Instituto Pedagógico de Caracas con el título de profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ocupó cargos públicos en la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, en el IPC, fue la principal promotora, fundadora en 1983 y primera coordinadora de esta especialidad (Figuerola, 1990).

Al comienzo de los años 80, Aura Ravelo es profesora del Departamento de Prácticas Docentes del IPC, ella vislumbra una situación y se hace vocera de la problemática que encuentra. Los estudios sobre las condiciones socioeconómicas del venezolano muestran una población infantil que vive en condiciones de

pobreza y que además, no tiene acceso a la educación preescolar, ni la va a tener en la educación formal institucionalizada, porque el país no dispone de los recursos humanos, ni la infraestructura para la educación de estos niños oportunamente (Leal de Marcano, 2008a; Leal de Ravelo, 1992).

Se trata de un problema que requiere atención urgente, no es posible postergar la educación preescolar. En otros niveles la formación de la persona, aún cuando no es lo deseable, puede iniciarse en otro momento, pero en la educación inicial y preescolar no; o se vivencia o nunca se tiene, el niño participa de esa experiencia pedagógica o definitivamente pierde esa opción, con todas las consecuencias que esto puede traer para su conformación como un ciudadano integro y sano en toda la extensión de la palabra. Aura Ravelo expone el problema y también plantea alternativas (Leal de Marcano, 2008a; Leal de Ravelo, 1992). Ella considera viable, la atención de esos niños a través de la educación no convencional y lo expresa el testimonio de la Prof. Figueroa:

En ella surge la idea de lo no convencional, para ese momento había una gran discusión en el país sobre la pobreza crítica, es la década del 80, cuando se concientiza que en la Venezuela petrolera quedaba muy clara la desestructuración de medio rural, la formación de los cordones de miseria en las ciudades, especialmente en Caracas y producto de toda esa dinámica petrolera y el surgimiento de una pobreza que fue calificada por la CEPAL, por el Proyecto Venezuela, de Hernández Castellano como crítica. Entonces, ella comienza a conmoverse con esas grandes discusiones de la pobreza (Figueroa, 2009 #18)

En este orden de ideas, se tiene en los inicios de la PDNC, las circunstancias particulares del momento signadas por la crisis económica que vive el país y unos índices de pobreza, que apenas se comienzan develar en las

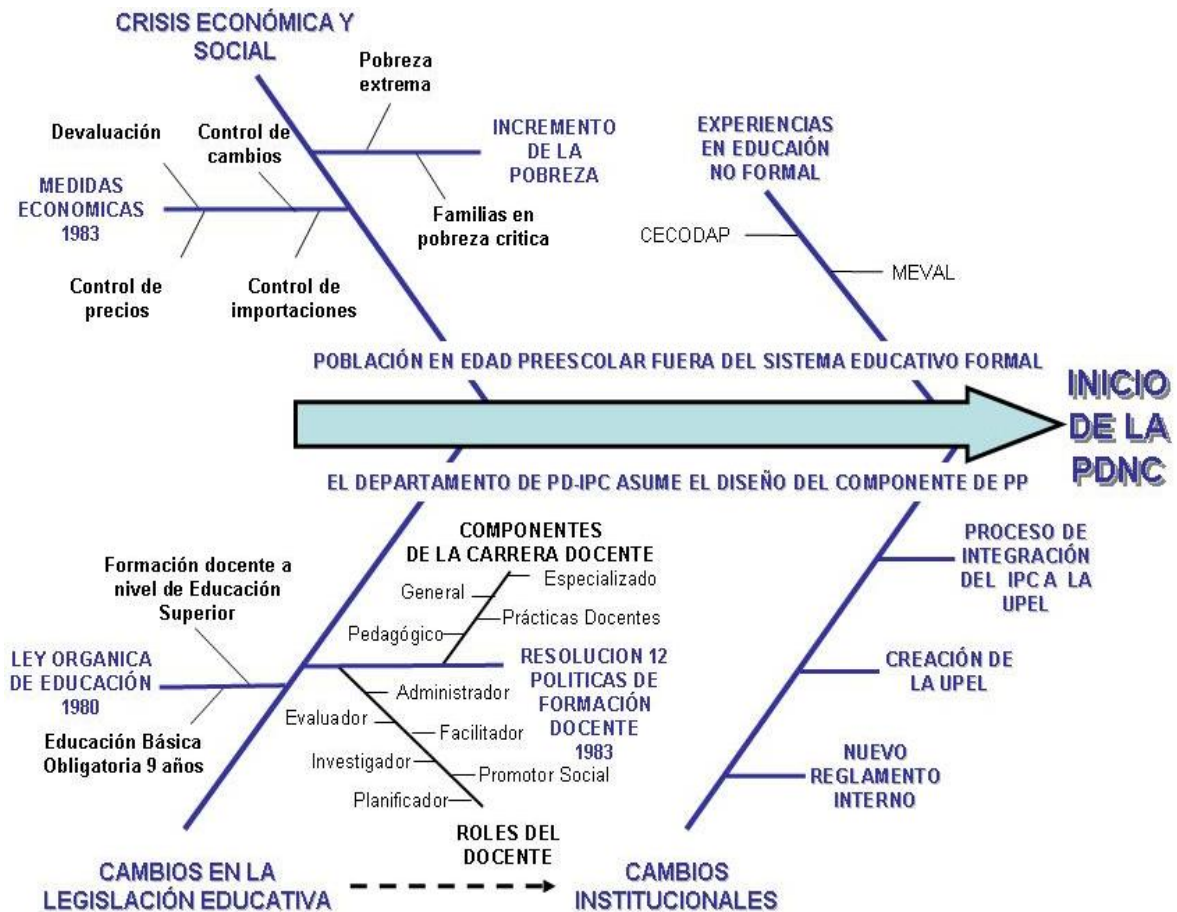
investigaciones del área. Es una realidad conformada por un vasto sector de la población infantil sin posibilidades ciertas de ser incorporada al sistema educativo formal.

Por otra parte, en el IPC como se ha referido anteriormente, se da la coyuntura de una reforma curricular por imperativo de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y su Reglamento, la Resolución 12 de Políticas de Formación Docente.

Es tiempo de cambio, se plantea un nuevo diseño curricular, en el cual la Práctica Docente es uno de sus componentes centrales. El Departamento que gestiona esta actividad, asume cabalmente esta labor y a través de su equipo profesional se diseñan los nuevos programas, para el plan de estudio del Componente de Práctica Profesional. Es tiempo y ambiente propicio, para la innovación que representa una modalidad de práctica profesional donde se exploran nuevos escenarios.

Es posible representar lo anterior como un conjunto de factores que concurren en el inicio de la PDNC, lo cual se muestra en la gráfica 22. La flecha en azul apunta al inicio de la PDNC, y divide en dos áreas la gráfica. La parte inferior contiene una representación que ya se había expuesto anteriormente, ilustra los cambios que se dan a inicios de la década de los ochenta e inciden en el proceso de elaboración de un nuevo diseño curricular para el IPC. Se distingue en la representación, que el Departamento de Prácticas Docentes asumió el diseño del componente de Práctica Profesional.

En la parte superior, en el área sobre la flecha, se muestra otro conjunto de factores que se vinculan a la población en edad preescolar que se encuentra fuera del sistema educativo formal.



Gráfica 22 Factores concurrentes en el inicio de la PDNC

Uno de ellos es la crisis económica y social del país, que se venía desarrollando en Venezuela, la cual será referente en la iniciativa de las PDNC. Ahora corresponde ver cómo confluyen estos elementos en el inicio de esta modalidad, cuya trama será considerada a continuación.

1.2.2 El contexto de la PDNC: Una primera mirada

Los eventos críticos del contexto que parecen tener incidencia en el inicio de la Práctica Docente No Convencional se dan en los primeros años de la década de los ochenta. Sin embargo en todo el lapso hay hechos importantes que es preciso considerar.

Para fines de ordenar la exposición de los mismos, se tratará el contexto de la práctica en dos oportunidades, En ésta el énfasis se coloca en exponer lo que sucede en la génesis de la modalidad no convencional. Luego al final del estudio de este lapso se tratan otros eventos, cuya referencia será más pertinente en ese momento, a fin de completar una visión de conjunto sobre lo acontecido entre los años 1983 y 1992.

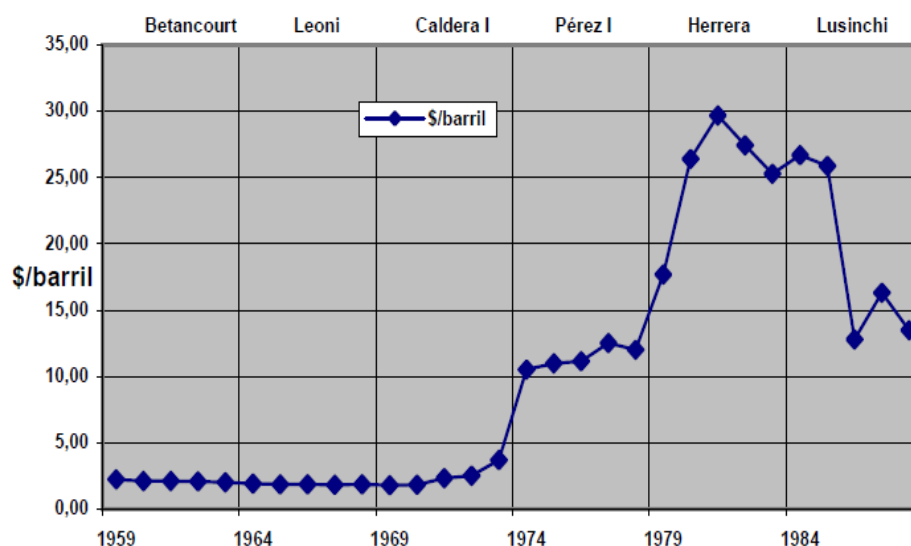
1.2.2.1 Los años ochenta y el despertar ante una crisis

La década de los ochenta se inicia con una profunda crisis económica, es un acontecimiento perturbador que sorprende, pues Venezuela venía de una etapa de bonanza económica. El país había tenido ingentes ingresos fiscales provenientes del petróleo²², cuyos precios en los mercados internacionales mantuvieron una tendencia al alza desde la Guerra de Yom Kipur en el Medio Oriente y el embargo petrolero propiciado por la OPEP a finales de octubre de

²² Venezuela se asocia en el mundo a país un petrolero, que dispone de grandes recursos económicos provenientes de ese bien llamado oro negro. Desde el siglo XX y el actual, ha sido la principal fuente de ingresos fiscales, lo cual se traduce en una alta dependencia a ese bien y en consecuencia, la variación de sus precios en los mercados internacionales, tiene incidencia inmediata en las finanzas del país (Betancourt, 1967; Caballero, 2003; Pérez Alfonzo, 1976; Sequera, 1997; Vivas T., 2008). Esto impacta todos los ámbitos de la vida nacional y la educación no es la excepción. En diversos momentos de este estudio se referirá a la economía, a lapsos de crisis, en todos ellos gravita el petróleo, sus precios y la administración de su renta.

1973. Para entonces, el precio del barril de la cesta venezolana se elevó de 3,17 US\$ a 10,53 US\$, lo que representa un incremento del 284% (España y Manzano, 2002; Vivas T., 2008) Sin embargo, tales ingresos económicos no se habían traducido en el esperado despegue de la economía y en bienestar social. Es el llamado “efecto Venezuela”, término que acuñó el experto petrolero venezolano Juan Pablo Pérez Alfonso (considerado el padre de la Organización de Países Exportadores de Petróleo OPEP), para denominar las consecuencias nefastas que podría tener para el país, la administración ineficiente de los ingresos provenientes de incrementos coyunturales en el precio del petróleo (Sequera, 1997).

Las fluctuaciones del volátil mercado petrolero se presentan en la Gráfica 23. Se pasa de una década de estabilidad en los precios entre 1959 y 1969, tras la cual comienza el ascenso, hasta inicios de los ochenta cuando sucede la caída de los precios en los mercados internacionales.



Gráfica 23 Petróleo: Precios Promedios de Exportación: Período 1958-88

Se segmenta en lapsos de cinco años que corresponden a períodos presidenciales, el apellido del presidente de turno encabeza el lapso (Fuente: Vivas, 2008)

Esta variación sustancial, se aprecia en el campo fiscal, los ingresos venezolanos de acuerdo a Oliveros (2004) pasan de 19.3 mil millones de dólares en 1981 a cerca de 13.5 mil millones en 1983 (una baja del 30 %) y el peso de la deuda externa que ya había hecho estragos en diversos países de Latinoamérica se acompaña de una fuga de capitales que se ha estimado en 8 mil millones de dólares ²³.

Los signos de la crisis sobre los cuales venían alertando diversos autores (Pérez Alfonso , 1976; Tarre M., 1978) se hacen evidentes cuando la administración del presidente de turno, Luís Herrera Campins, toma un conjunto de medidas económicas extremas, entre ellas: devaluación de la moneda, control de cambios, control de precios y se hace pública la magnitud de la deuda externa y el déficit fiscal. El impacto en la población venezolana se hizo sentir pues terminaba una era de bienestar económico, tal como lo expresan López y Lander (2000), en forma elocuente:

El viernes negro, 18 de febrero de 1983, día en que se decretó la devaluación, marca de manera simbólica el despertar en la conciencia colectiva de la dimensión y gravedad de la crisis económica por la cual atravesaba el país, e impactan a la ciudadanía que despierta, por decirlo así ante el colapso de la economía nacional (Pág.188 itálicas en el original).

Este evento también marca un nuevo tiempo en Venezuela, hasta finales siglo XX y en lo que va del siglo XXI, la economía se ha hecho cada vez más dependiente del petróleo y sensible a la variación de su precio (Caballero, 2003).

²³ Esta es una cifra aproximada que se toma de Caballero (2000), la cual aun está en discusión pues el monto de la fuga de capitales se esconde en diversas transacciones que dificultan su precisión (Medina, 2004).

A la devaluación de 1983 y las medidas de ajuste, seguirán otras, a esto se añade el endeudamiento externo y un déficit fiscal crónico (España y Manzano, 2002; Vivas T., 2008). Esta es la situación económica del país, una suerte de telón de fondo que el investigador venezolano de políticas públicas, Gilberto Graffe (2005) expone en estos términos:

La crisis y las limitaciones financieras serán las constantes fundamentales que caracterizarán la evolución política y económica de Venezuela, durante la década de los años 80, conocida como la década perdida y los años 90. Ellas servirán de sustrato del contexto en el cual se desarrollarán las políticas públicas a través de las cuales el estado venezolano dirigirá el sistema educativo y escolar (Pág.46). Este es parte del contexto histórico, político y social del país, 1983 el año de la devaluación es también de elecciones y hay un cambio de gobierno, el partido Acción Democrática desplaza al social cristiano y el presidente electo, Jaime Lusinchi inicia su período constitucional.

1.2.2.2 El impacto de la crisis: infancia y pobreza

También en otras áreas del acontecer del país la crisis se hace evidente. Junto a los indicadores macroeconómicos que muestran la situación de las finanzas públicas, en el plano social, los estudios de la época alertaban sobre el incremento de la pobreza y marginalidad. Destaca la publicación del libro de Michael Chossudovsky (1977) “La Miseria en Venezuela” que originalmente había sido una investigación encargada por la Oficina Central de Planificación (CORDIPLAN), un ente estatal de alto nivel para el diseño de políticas públicas. El trabajo documenta

en fuentes oficiales la crítica situación en la que se encontraba un importante sector de la población venezolana, se muestran cifras reveladoras de pobreza, marginalidad, analfabetismo y desnutrición. Entre ellas, el investigador refiere que:

Más del 70 por ciento de las familias venezolanas no alcanzan una dieta alimenticia mínima, en tanto, que aproximadamente, un 45 por ciento de ellas sufren de hipo-alimentación por tener una ingestión de nutrientes muy por debajo de los requerimientos mínimos (Pág. 20). Lo anterior indicaba algo más que problemas nutricionales, de estos índices se infiere la condición socioeconómica de las familias, el autor estudia la relación entre estos y el ingreso familiar y al decir del Prof. Héctor Silva Michelena²⁴, es su investigación Chossudovsky expone el “*mapa de la pobreza*” (Pág. 5) en Venezuela.

La investigación, tomó como punto de partida el procedimiento de estratificación social del profesor Belga M. Graffar. La metodología resultante de la estandarización y la validación de que fue objeto, se denomina Método Graffar Méndez Castellanos y a juicio de Hemerdinger y Landaeta (2007, Pág. 326) “*demonstró ser científicamente apta, confiable y útil y permitió estudiar el crecimiento diferenciado del niño*”. Este recurso permitió generar perfiles antropométricos, índices de salud poblacional y en particular contar con indicadores sólidos de la estratificación de la población venezolana (FONACIT, 2003; Heimerdinger y Landaeta 2007; Méndez Castellano, 1986, 1997).

En la misma línea, Vanessa Cartaya y Haydée García publican en 1988 el libro “*Infancia y Pobreza: los efectos de la recesión en Venezuela*”, un estudio que

²⁴ El Prof. Héctor Silva Michelena es quien escribe el prólogo del libro de Chussodosky.

auspició Ministerio de la Familia de la República de Venezuela con la cooperación técnica del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el cual se hace un análisis exhaustivo sobre la incidencia de la crisis económica en los diversos estratos de la población, con especial énfasis en la infancia, sus necesidades para la subsistencia, el papel del estado y el impacto de las políticas públicas desplegadas para atender estos sectores. El trabajo pone en evidencia la difícil situación de la población en estudio, enfatiza aspectos preocupantes, el incremento de los índices de mortalidad infantil y de las enfermedades asociadas a las condiciones de pobreza en las defunciones entre niños de menos de cinco años, y el aumento en la deserción y abandono escolar explicado por variables de índole económica. Lo que a inicios de los años 80 había llamado la atención a la Prof. Aura Ravelo, lo corroboran los estudios que se realizan a lo largo de esa década.

La acotación a estos trabajos viene al caso por la importancia y reconocimiento que se les dio en Venezuela. Han sido, desde entonces, referentes para el análisis de las características de la población venezolana y en especial por los aportes del Proyecto Venezuela de FUNDACREDESA con el Método Graffar Castellanos, para abordar investigaciones en el área (FONACIT, 2003).

La referencia a estos trabajos también es pertinente, porque se encontraban entre las fuentes información con las cuales los docentes pioneros de la PDNC valoraron la magnitud de la problemática social que confrontaban la población en edad preescolar y sus familias. Las profesoras Aura Leal de Ravelo y Estela Leal de Marcano reseñan resultados de estos estudios para fundamentar la

argumentación en torno a la alternativa de la PDNC, para niños en situación de pobreza (Leal de Marcano, 1990; Leal de Ravelo, 1992).

1.2.2.3 El Departamento de Prácticas Docentes y el componente de Práctica Profesional

Lo expuesto hasta aquí, muestra la situación de país y está en correspondencia con lo planteado por uno de los actores de la PDNC, quien comenta el surgimiento de esta modalidad:

¿Cuáles fueron las grandes razones de esa visión de integración escuela comunidad?, es el debate político, el debate ideológico que se empezaba a dar, a desarrollar en el país en relación a la pobreza, que es uno de los temas fundamentales del compromiso que asume Aura Ravelo con la Educación no Formal, no Convencional (Figueroa, 2007a, Pág. 16).

Ciertamente, el ambiente económico social era de crisis, sin embargo estas condiciones adversas al progreso del país, lejos de frenar los cambios en el IPC, fueron una oportunidad para proponer alternativas a fin de superar la difícil situación que confrontaba Venezuela.

En el inicio de los años ochenta hay una intensa labor académica en la institución. La Ley Orgánica de 1980, su Reglamento y la demanda de un diseño curricular son vistas como oportunidades para impulsar cambios. El llamado era a formar un docente diferente y esta fue la intención declarada en el Diseño Curricular de 1984, donde se interpreta que:

Los propósitos de la Ley conforman la dimensión fundamental del curriculum, en consecuencia, diseñar el curriculum ha implicado para los institutos de formación docente dirigir una empresa renovadora, a fin de formar un profesional de la docencia capacitado para cumplir sus funciones con responsabilidad cívica y sentido histórico (Instituto Universitario Pedagógico de Caracas - IUPC, 1983, Pág. 13).

El momento lo describe la Profesora Rosa Figueroa, docente de Geografía e Historia del DPD:

Primero fue la visión que tuvo de vanguardia el Instituto Universitario de Caracas, transformar su Currículo y adaptarlo a las exigencias de la Ley Orgánica del 80... el artículo 3, que [plantea] el desarrollo pleno de la personalidad del alumno y luego la Resolución 12, con la concepción del docente por roles...era una visión integral de un docente, que se le pedía, tuviese conciencia, en su praxis de cada una de esas competencias que él debía tener para ser un facilitador, es decir toda aquella concepción del docente y la clase magistral fue sustituida por la del docente facilitador (Figueroa, 2007a, Pág. 1).

Junto al planteamiento del Docente Facilitador que estaba representado en el centro de los roles propuestos por la Resolución 12, se encontraba el de Promotor Social, que implica el desarrollo de competencias para la actuación pedagógica en comunidades y que se considero de importancia capital (IPC 1984).

El siguiente paso era elaborar con ese marco rector, los programas y cursos, e ir mucho más allá de las declaraciones retóricas y llegar a las actividades pedagógicas con las cuales se iba a formar este nuevo docente. En otros términos, convertir esas ideas orientadoras, en acciones que tuviesen incidencia en los profesores que forma la institución y en el entorno social. Esa es la dirección que sigue la labor de los iniciadores de la PDNC, hay un trabajo que abarca varios niveles. Se está comenzando con la nueva especialidad de Educación Preescolar en el IPC y junto al diseño curricular de la carrera se está dando forma a los programas que comprenden el Plan de Estudios.

En el curso de este trabajo se aprecian dos etapas en el lapso inicial de la PDNC.

- **Preparación de la PDNC 1983-1985: Explorando escenarios y experiencias:** Se inicia en 1983 cuando se plantea la posibilidad de esta modalidad. Comprende la conformación del proyecto de la PDNC, los equipos docentes, la relación con instituciones que tenían experiencias de trabajo en comunidades y la exploración de escenarios para la realización de esta actividad. Culmina con la realización de las primeras prácticas docentes no convencionales en comunidades.
- **Consolidación de la PDNC 1985-1991:** Comprende el lapso que va de la primera PDNC en la comunidad del Barrio El Guarataro (Caracas) y el desarrollo paralelo de experiencias en otros ambientes que inicialmente no se habían previsto, hasta la inclusión de esta modalidad en el normativo legal que pauta las PD en el Instituto Pedagógico de Caracas.

1.2.3 Preparación de la PDNC 1983-1985: Explorando escenarios y experiencias

La historia de la PDNC en sus inicios coincide con los primeros pasos de la especialidad de preescolar en el IPC. La Prof. Aura Leal de Ravelo coordina el programa. Los problemas que tiene que solventar, son de gran magnitud y en diversos escenarios. Conseguir profesores que tuviesen una formación afín al preescolar, o dispuestos a participar en esa nueva especialidad, pues en ese entonces la carrera no existía.

El proyecto de la Prof. Aura se dirige a dar una visión de vanguardia a la especialidad, a fin de que sus egresados tuviesen las competencias para el

ejercicio profesional en otros escenarios, la sensibilidad social y el compromiso con la formación de los niños que potencialmente podrían quedar excluidos del sistema educativo formal. Instituir esta práctica, esta modalidad en la especialidad de preescolar equivalía a construir parte de la cultura y un área de la práctica docente nueva, entre las opciones curriculares para la formación del estudiante. Al mismo tiempo, se esboza el proyecto de la PDNC para los jóvenes que serían las primeras cohortes de profesores y hay que elaborar los programas con los detalles para su ejecución.

La Prof. Aura Ravelo comienza a dar forma al proyecto de educación no convencional para los niños en situación de pobreza crítica. Las acciones que emprende pueden agruparse para su estudio en tres categorías:

1. Conformar un equipo para unir voluntades en torno a esta propuesta
2. Explorar experiencias desarrolladas en educación no convencional, documentarse al respecto y establecer relación con otras instituciones con trabajos en el área y
3. Explorar posibles escenarios para desarrollar la primera experiencia de educación no convencional.

Estas iniciativas se realizan prácticamente en forma simultánea, y conformar un equipo es el primer paso. Aura Ravelo inicia la convocatoria con alguien muy cercano, quien refiere la invitación y tiempo de inicio: *“[era] el año 1983 cuando comienza, yo daba la asignatura El Preescolar en Venezuela. Aura me comienza a plantear:,a ti que te gusta el trabajo comunitario, ¿porqué no trabajamos juntas?, yo tengo este proyecto...”*(Leal de Marcano, 2008a, Pág. 82) y le describe la idea.

Se trata de la Prof. Estela Leal de Marcano, hermana de la Prof. Aura, para ese entonces docente contratada en el DPD del IPC, quien tiene también formación de magisterio a nivel medio en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro y grado de profesor en el Instituto Pedagógico de Caracas. La Prof. Estela se une al proyecto y a ellas se les reconocen los primeros pasos en la PDNC como lo expresa la Prof. Josefina Boza de Díez: *se debe mencionar a Aura y a Estela como los iniciadores de la no convencional* (Boza de Díez, 2007, Pág. 76)

El paso por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación le había permitido a la Prof. Aura Leal, relacionarse con algunas instituciones que habían desarrollado experiencias pedagógicas no convencionales en sectores de la población en condiciones de pobreza, en particular dos de ellas la Fundación Ministerio de Educación – Van Leer (MEVAL²⁵) y el Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP)²⁶.

CECODAP había creado centros de encuentro comunitario en sectores populares. En ellos promovió, a través de la educación no formal, la formación de agentes educativos y la organización ciudadana para el logro de objetivos. En el año 1984 incursiona en el barrio “El Ciprés”, una comunidad urbano marginal del oeste de Caracas, donde adelanta diversas iniciativas. Entre ellas, la preparación pedagógica de miembros de la comunidad como educadores populares,

²⁵ MEVAL se crea en 1974 por convenio entre el Ministerio de Educación de la República de Venezuela y la Fundación Bernard Van Leer de Holanda, esta última ha asumido la misión de “mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica” (Leal, S. y Lerner, D. 2002).

²⁶ CECODAP, siglas del Centro Comunitario de Aprendizaje, es una, Asociación Civil sin Fines de Lucro que “promueve alternativas educativas no convencionales para satisfacer las necesidades de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Nace en 1981, orientándose inicialmente a la educación de adultos. Continúa a partir de 1984, con la educación para niños a través del *Programa de Atención Preescolar con la participación de la Familia y la Comunidad*” (Guadilla y Bronfenmager, 1993 Itálicas en el original).

programas para niños y adolescentes (Misle, 1988) y en especial el “Programa de Atención Preescolar con la participación de la Familia” (Guadilla y Bronfenmager, 1993)

Por otra parte, la Fundación Van Leer institución coparticipante de MEVAL, tenía el aval de una amplia trayectoria internacional en la educación no convencional. Entre los años de 1980 y 1981 MEVAL había realizado un estudio en 4 escuelas en zonas marginales de Caracas con 20 grupos de primer grado, para investigar el proceso de lecto escritura. Del mismo, se derivó una propuesta didáctica centrada en la concepción constructivista del aprendizaje, algo avanzado para el momento, y que arrojó resultados alentadores, pues además de mejorar el desempeño en la lecto-escritura, incrementó la demanda de los niños por actividades de lectura (Leal, S. y Lerner 2002)

A partir de estos logros, MEVAL inicia en 1983 un trabajo al nivel de preescolares, también en zonas de pobreza crítica. Se esperaba que el progreso alcanzado por los niños antes del ingreso en la escuela básica, tuviera repercusión en la prevención del fracaso escolar. La propuesta contemplaba la incorporación de los padres y miembros de la comunidad para compartir la labor pedagógica de los preescolares. Para este cometido se planteó un programa de formación a los miembros de la comunidad, (Leal, S. y Lerner 2002). Había una experiencia previa, el Programa de Promotores Comunitarios de la Infancia, en el cual se conformaron equipos entre los miembros de la comunidad para la organización del programa y la participaron en actividades pedagógicas. Con esta propuesta de organización, la comunidad progresivamente asume un rol protagónico y se

apropia del proyecto, lo cual es vital para su éxito y mantenimiento en el tiempo (Fundación Bernard Van Leer, 1987)

El proyecto MEVAL también tuvo un plan de formación para los docentes de preescolar, del primer ciclo de la Escuela Básica, psicólogos y bibliotecarios, que no se limitó a los participantes del proyecto, sino que se ofertó al personal de otras instituciones (Leal, S. y Lerner 2002)

El equipo naciente de las profesoras Aura y Estela Leal, se dirige a estas organizaciones, donde se documentan en el campo, sobre el trabajo en comunidades y exploran alternativas para la Práctica Profesional que debía ofrecerse a la primera cohorte de Educación Preescolar del IPC en 1984 (Leal de Marcano, 13/11/2008). Iniciada la exploración la siguiente profesional que se incorpora es la Prof. Clara Sánchez.

Al principio Aura Ravelo, creadora del Proyecto de Educación Preescolar, formó un equipo, entre ellos estábamos Estela, ella y yo, comenzamos nosotras tres y por decir, Aura siempre fue la pionera de las innovaciones de preescolar, nos sugirió la posibilidad de hacer una práctica y visitar a sitios que no necesariamente estuvieran dentro del aula... que estuvieran en la calle, fuera del aula convencional, y fue por eso que la llamamos no convencional (Sánchez, 2009, Pág. 3)

El equipo se fortalece también con la Prof. Betis Baldivian de la especialidad de evaluación y es una de las docentes que se incorpora al trabajo con MEVAL (Leal de Marcano, 2008a; Baldivian, 2008)

El equipo se consolida y aun en el tiempo se rememora su carácter de equipo interdisciplinario, donde se aprendía, según refiere la Prof. María Mantilla:

Ella conformó un equipo multidisciplinario, me busco a mí que era de lenguaje, y ella quería que yo la ayudara con esos programas, incorpora a

dos de educación física que son Miguel López y Josefina Boza, una de evaluación que era Betis Baldivian, eso era un equipo multidisciplinario porque en preescolar hacía falta un equipo así, y nosotros funcionábamos como una cátedra (Mantilla, 2009, Pág. 9)

La relación establecida con CECODAP y MEVAL fue provechosa, permitió apreciar la forma de trabajar en las comunidades hacia donde las profesoras del IPC deseaban dirigir las prácticas docentes. También fue un espacio de formación en torno al propósito y estrategias para el trabajo comunitario en zonas de pobreza, al respecto comenta la Prof. Estela Leal:

La primera fase fue ponernos en contacto con CECODAP y la fundación MEVAL. CECODAP tenía una mayor cobertura de centros de educación preescolar. Yo sentía a CECODAP con una plataforma teórica muy bien sustentada sobre el trabajo integral, comunitario y me enganché con CECODAP, yo estuve asistiendo a sus cursos, trabajé en el Ciprés, en el Guarataro, en la Vega y me fascinaba ese trabajo (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 1)

También indica que CECODAP “contribuyó a sensibilizar a los docentes y estudiantes en la identificación del papel que debían desarrollar en las comunidades menos favorecidas” (Leal de Marcano, 2008b, Pág. 3).

Respecto a MEVAL, asistieron a centros de atención a niños en edad preescolar que esta institución tenía en la carretera vieja de la Guaira, una zona que es parte del cinturón de pobreza que rodea a la capital. Con MEVAL, la Prof. Estela refiere una intervención más limitada: *más que todo de observación...enriquecimiento, sensibilización tanto a estudiantes como a docentes* (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 162). Sin embargo veremos más adelante que la influencia e impacto de la experiencia desarrollada en la Fundación Van Leer, se hará sentir cuando la Prof. Aura inicia la investigación

sistemática de la experiencia en la práctica profesional a finales de los años ochenta (Leal de Ravelo, A. 1992)

Es importante tener presente, para comprender cómo se dieron estos primeros pasos, que al tiempo que se exploraban estas instituciones, simultáneamente en el Departamento de Prácticas Docentes se desarrolla una labor de promoción del proyecto, en busca de recursos humanos con los cuales llevarlo adelante. Para ello, el contacto directo con las experiencias de CECODAP y MEVAL, la formación en el área a través de un grupo de trabajo, el estudio y discusión junto a reuniones y charlas en el Departamento de Prácticas Docentes, fue la vía a través de la cual la Prof. Aura Ravelo logró sensibilizar a los docentes ante la situación y conformar un equipo profesional de las diferentes especialidades.

Aura tenía la concepción de que una cátedra era como una escuela, allí se daba estudio, discusión, lectura, intercambios; nosotras siempre estábamos reunidos, intercambiando. Se estaban haciendo los programas, los estábamos creando sobre la propia experiencia, todas conocíamos lo que pasaba en todas las fases. Yo por lo menos, comencé con la práctica que tenía que ver con el lenguaje, que era la segunda fase pero yo asistía a las instrucciones que les daban a ellas, que ya estaban más adelantadas, estaban en IDA, en esas reuniones donde se daba cátedra, se hacía cátedra, nosotros teníamos intercambios, se nos recomendaban lecturas y se discutía como era la operatividad de la práctica, qué resultados se alcanzaban, se evaluaba, de allí cada fase y se tenía como una panorámica de a dónde podía ir y como siempre, había personas mas ganadas para ir a la No Convencional y personas que tenían como mas resistencia y se quedaban en lo Convencional (Mantilla, 2009, Pág. 30)

Este equipo, convocado por su liderazgo pedagógico, suma voluntades y comparte el compromiso para el desarrollo de la PDNC y así lo refieren diversos docentes que participaron en estos inicios (Boza de Díez, 2007; Figueroa, 2007b;

Leal de Marcano, 2008a; Mantilla, 2009; Sánchez, 2009; Baldivian, 2008). Este proceso y el rol de la Prof. Aura lo puntualiza la Prof. Estela Leal:

Aura plantea un trabajo a nivel comunitario, que, se ensayara un trabajo, no únicamente la atención pedagógica, sino que se abriera el espacio sociopolítico y atendiéramos familia, comunidad. Eso la llevo a ella a iniciar los talleres a motivarnos para que nosotros nos incorporáramos (2008a, Pág. 6)

Se va dando entonces un proceso conjunto de aproximación al campo, formación y consolidación del equipo docente. Queda claro un aspecto crucial, los profesores ya tienen experiencias de primera mano en los escenarios a los cuales se van a desarrollar las Prácticas Docentes No Convencionales. Para ubicar el proceso en el tiempo, la Prof. Estela expresa: *el trabajo a nivel de comunidades comenzó prácticamente desde el año 1983, con relaciones institucionales y luego con participación activa por parte nuestra* (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 51) De acuerdo a la Prof. Estela, la primera experiencia que combina formación tanto de estudiantes como de docentes, tiene lugar en el barrio “El Ciprés” en el año de 1984, aun con la orientación de CECODAP.

CECODAP nos comienza a formar. Prácticamente comienza una intervención pedagógica a nivel de comunidad, cómo se penetraba, cómo podría ser la participación con la familia y allí comienzo yo a desarrollar en Macarao, en el barrio el Ciprés una experiencia del trabajo de nuestras estudiantes con las comunidades (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 18)

Corresponde la Práctica Profesional I, en la cual, acorde a lo establecido en al Diseño Curricular de 1983, el énfasis reside en la observación y conocimiento de la realidad educativa de este futuro profesional. El propósito central es la *“sensibilización e identificación del practicante o estudiante con el rol de docente”*

(IUPC, 1984). Es un doble proceso de formación pues los profesores de prácticas docentes, también están aprendiendo a trabajar en esos escenarios. Las fases de inicio para entonces eran las Práctica Profesional I y II (PP1 y PP2)

Los estudiantes nuestros comienzan a visitar algunos centros no convencionales para conocerlos, no hacían intervención pedagógica pero sí...intervención comunitaria. Ellos aplicaban instrumentos, veían cuales eran las condiciones socioeconómicas de esta comunidad, las características de los padres, su nivel socioeconómico

Para el año 1985 las prácticas no convencionales, de la especialidad de preescolar, cuentan con un equipo de docentes comprometido con el desarrollo de esa modalidad, que establece una rutina de encuentros semanales para la planificación de las actividades y su formación. El diseño curricular contemplaba cinco fases y las experiencias en las fases ya instrumentadas eran de valor para el diseño de las próximas sobre bases firmes. En la actividad de formación colabora el Prof. David Vivas, para ese entonces, estaba en la Unidad de Investigación del IPC y ofrece un taller para el diseño de Instrumentos de Evaluación, (Leal de Marcano, 2008a; Vivas, 2010 comunicación telefónica). El Dr. Enrique Ravelo también ofrece un taller teórico práctico sobre Proyecto Educativo. Se estaban preparando los programas de las fases más complejas de la práctica profesional, ese sería el siguiente paso. Ya habían logros tangibles: se estaban realizando prácticas docentes en ambientes no convencionales y había un equipo profesional dedicado para a esa labor.

Recapitulando, entre los años de 1983 a 1985, se pasa de un proyecto a la concreción de las PDNC. Es el primer momento de esta etapa que abre con la

búsqueda y exploración de escenarios, hasta cristalizar en la primera práctica docente no convencional realizada en el Barrio El Ciprés en 1984.

1.2.4 Expansión de la PDNC 1985-1991

En 1985, hay un feliz encuentro que abre vías de relación universidad comunidad, permite profundizar y ampliar las perspectivas del proyecto de la PDNC fortaleciéndolo. Es un suceso que marca el segundo momento de este lapso inicial de las prácticas: la entrada a El Guarataro, barrio emblemático de la ciudad de Caracas.

Mientras en el Barrio El Ciprés se había desarrollado la actividad con la valiosa orientación de CECODAP y en uno de sus centros, ahora el equipo de docentes llega a un barrio de Caracas y asume, con los recursos que ha cultivado, la instrumentación de la PDNC. Para proseguir el relato se expone en primer lugar la PDNC en los barrios y en particular en el Guarataro, que es el encuentro universidad comunidad y luego, se consideran las experiencias en nuevos ámbitos que se precisaran oportunamente.

1.2.4.1 Primera experiencia de PDNC en comunidades

Yo recuerdo en el año 1985 llegaron los primeros estudiantes de preescolar con la Profesora Aura Leal de Ravelo y Ricardo, era el acompañante, el que recibió los primeros estudiantes en una casita pequeña, cuatro paredes y un techo de zinc, totalmente sin dotación, solo con silletas de todos los estilos, muy modesta pero muy acogedora, donde los vecinos de la comunidad le ofrecían a los estudiantes cafecito, agua, les prestaban el baño, se vinculaban muy afectuosamente con la profesora y con los estudiantes, eso marcó nuestras vidas, nuestra comunidad y nuestro proyecto de vida (Perafán, 2009, Pág. 33).

El testimonio corresponde a Anunciación Perafán, ella junto a Ricardo Bolívar han dedicado sus vidas al trabajo comunitario en el barrio “El Guarataro”, donde viven desde hace más de 30 años. La primera parte del título de este apartado califica muy bien lo que sucedió entre la universidad y el barrio. Para ese entonces, los docentes del Instituto Pedagógico se estaban en busca de escenarios para las PDNC, en donde se pudiera lograr el doble propósito de formar a los futuros docentes y a los niños excluidos del sistema educativo formal.

Quienes trabajaron en esa empresa refieren una exploración ardua, que demandó recorrer zonas donde la seguridad personal estaba en riesgo, lugares de difícil acceso y en muchos casos no se encontró receptividad de la comunidad. Junto a esta exploración, era preciso aprender cómo se desarrolla en esos ambientes una labor pedagógica.

Si lo anterior describe la búsqueda desde el Instituto Pedagógico de Caracas; en el Barrio El Guarataro, había otra, que llevaba más años. Era la búsqueda permanente de: formas de organización comunitaria mediante las cuales fortalecer la participación ciudadana; recursos para la identificación de los problemas del barrio, las necesidades sentidas y la definición de acciones efectivas para abordarlos.

Mientras las profesoras del pedagógico, Aura Leal, Estela Leal Clara Sánchez y Betis Baldivian recorrían los barrios de Caracas en pos de escenarios, Ricardo Bolívar se dirigió a la universidad:

Nosotros nos acercamos a la Universidad, necesitábamos de la asistencia técnica, de asesoría. Las madres del barrio estaban haciendo un trabajo de formación de los niños y para mejorar la asistencia y la formación de esos niños, requeríamos de alguna manera, el componente técnico profesional que estaba en la universidad. En este caso en el Pedagógico y por eso es que vamos, para mejorar de alguna manera la cobertura del programa Si, personalmente yo fui. Conocimos a Aura en la Universidad, fijamos una reunión y conversamos, ella fue a la comunidad y establecimos los vínculos (R. Bolívar, 2008 #47)

Se dio el encuentro comunidad universidad, un proceso que puede calificarse de conocimiento mutuo, negociación de expectativas entre los actores.

Ricardo Bolívar refiere apertura, coincidencia de ideas y dice de ese encuentro que fue:

Muy respetuoso, el comportamiento de Aura fue como investigadora, de escuchar mucho, mucho. En el caso nuestro, hubo mucha apertura hacia lo que quería hacer Aura, del trabajo de IPC y de las cosas que nosotros estábamos esperando del IPC. Hubo muchísima coincidencia, no fue ni un discurso elaborado de ella, predeterminado, ni en caso de nosotros una demanda muy específica hacia la universidad, era una reivindicación. Así como la comunidad reivindicaba agua, luz, espacios públicos, canchas, igualmente nosotros consideramos una reivindicación que la universidad estuviera presente en la comunidad, nosotros reclamábamos un derecho y así lo recibió Aura primero como investigadora y luego como docente (R. Bolívar, 2008 #23)

Desde la universidad, la Prof. Aura Leal dejó testimonio de la impresión que tuvo de la comunidad: *se encontró el respaldo irrestricto de una organización comunitaria, con liderazgo definido por sus propios miembros y comprobado a través de la observación participante, como comunicativo, activo, concientizador y gestionarlo (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 92).*

Al inicio de esta sección se refirió la situación socioeconómica del país para ese entonces, pero cuando se da una mirada cercana a la crisis, en el barrio El Guarataro, la pobreza adquiere rostro, se objetiva en requerimientos, ahí los niños no son cifras, son hijos, hermanos, familiares, amigos. En el discurso de Ricardo Bolívar se lee la posición de la comunidad, ciertamente había una búsqueda, pero también era una exigencia, un reclamo, una reivindicación hacia otros actores e instituciones sociales. Es un llamado que apela a la ética de la responsabilidad, para compartir y abordar los ingentes problemas sociales del barrio. Esa era la realidad que aspiraba abordarse en la Práctica Docente no Convencional, era el aula abierta para formar el rol de Promotor Social que planteaban la Resolución 12 y el Diseño Curricular del IPC. Ya se ha dado el encuentro universidad comunidad, ahora faltaba compartir el *cultivo de las flores* en el barrio, algo que expresó Anunciación Perafán y se expondrá más adelante.

Entonces, el equipo del DPD asume en éste barrio una labor pedagógica que se nutre de los aprendizajes alcanzados hasta el momento. Se inicia con la acción comunitaria, ya se refirió que las madres de la comunidad estaban participando en la formación de los niños y una demanda planteada por la comunidad era la educación preescolar y había que comenzar con habilitar los espacios para ese propósito:

Al principio la acción fue de tipo comunitaria, ver donde podía funcionar este preescolar, ¿quién iba a atenderlo? ¿Cuáles estudiantes podían ir? porque donde estaba funcionando era como una habitación y eso indudablemente preocupaba y comienzan todas las gestiones (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 33)

La entrada al barrio tuvo lugar en 1985 (Perafán, 2009) y ya en 1989 para 1989 se constituir en torno a la PDNC, un equipo de docentes, estudiantes del IPC y miembros de la comunidad. En el curso de este encuentro con la comunidad se exploran diversas alternativas: el trabajo directo en las casas de los niños, el trabajo en espacios públicos habilitados para tal fin. Los esfuerzos convergen luego en la construcción por miembros de la comunidad de un galpón de usos múltiples donde se realizan también las actividades de formación.

Entretanto, la Prof. Aura Ravelo sigue estudios de doctorado en la Universidad Simón Rodríguez, el tema de tesis es la educación preescolar no convencional. Con la experiencia desarrollada, unida a su formación en el área, sistematiza una propuesta, se dedica junto al equipo a llevarla a cabo y sustentar empíricamente la viabilidad de la misma. En el lapso que desarrolla la investigación, también están las profesoras: Estela Leal de Marcano, Betis Baldivian, María Mantilla, Josefina Boza y Clara Sánchez en la labor de las prácticas docentes.

1.2.4.1.1 Una propuesta hecha realidad: Investigación Acción en la comunidad

Aura Ravelo comienza el trabajo de campo para su tesis doctoral en 1989²⁷, en esta sección interesa comprender cómo desarrolla el planteamiento de

²⁷ El tutor (o director) de tesis fue el Dr. Carlos Leighton, un profesional pionero en la educación no convencional, quien coordina para 1986 un proyecto para niños en situación de pobreza, auspiciado por la Fundación Bernard Van Leer y el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana (CENDIP), en Caracas Venezuela (Fundación Bernard Van Leer, 1987).

la investigación y la práctica docente no convencional. La investigación que emprende, evidentemente es un logro académico personal, pero creo que para ella representa mucho más, es el camino para sustanciar la propuesta pedagógica por la que se ha venido trabajando en el Departamento de Prácticas Docentes y que se traduce en:

Un modelo de educación no convencional, alternativo al existente, que integre a la familia y a la comunidad, para ofrecer educación a niños en edad preescolar, desasistidos por el sistema educativo forma (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 77)

Plantea que la educación no convencional puede considerarse una alternativa viable a la educación convencional, la cual tiene un alcance restringido, “ha estado sometida durante largo tiempo al énfasis pedagógico académico con características de escolarización” (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 47)

Hay dos limitaciones a superar: la cobertura de la población asistida y las áreas de formación donde se centran los esfuerzos. Respecto a la cobertura plantea que el sistema educativo formal nada más atiende a un sector minoritario de la población. En relación al área de formación, expone que la opción educativa convencional se concentra en el área pedagógica, por tanto, solamente sirve a niños que tengan cubiertas sus otras necesidades y entornos familiares con el potencial para promover su desarrollo integral (Leal de Ravelo, 1992)

Lo anterior, se vincula a las investigaciones referidas sobre la situación de pobreza en Venezuela y la existencia de un amplio sector de niños por atender, en un entorno donde los problemas sociales y económicos limitan la función socializadora que tradicionalmente ha desarrollado la familia, sobre esto expone:

En situaciones normales la familia constituye un medio fundamental para satisfacer necesidades, transmitir valores, costumbres, tradiciones, fundamentos éstos de integración social armoniosa con el futuro. Pero si la familia se desenvuelve en una situación de penurias económicas que afectan el sano equilibrio del grupo, el niño crecerá con fuertes imitaciones desequilibrios y barreras en su desarrollo (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 48)

En este contexto, plantea la opción de la educación no convencional, que compromete una transformación en la percepción del sujeto de educación preescolar; además de atender al niño y el currículum de educación preescolar pasa a integrar familia y comunidad como actores del proceso formativo del niño.

La perspectiva de indagación es la investigación acción, en este sentido la realización de las prácticas docentes, que son una actividad académica de la universidad se conjugan con la investigación de su desarrollo en ese escenario no convencional. Las comunidades que selecciona para la intervención son el Barrio El Ciprés y el Barrio El Guarataro, en ambos tiene presencia y labor pedagógica previa. (Leal de Ravelo, 1992).

1.2.4.1.2 El sustento de la investigación en la comunidad

Estructura un marco referencial que inscribe en una posición humanista desde la cual:

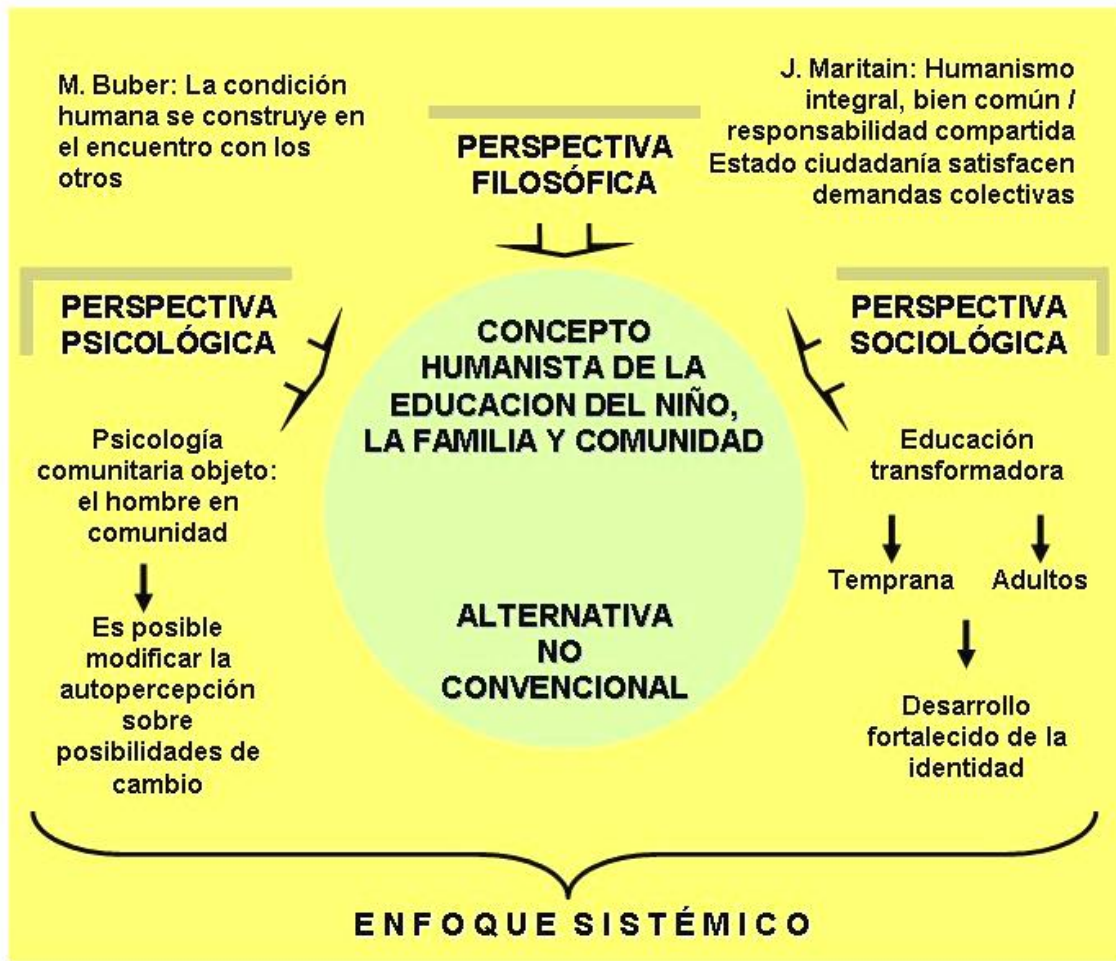
Considera al hombre sujeto y objeto de la acción realizadora, que concibe al hombre en cuanto a ser total, como al hombre que se inicia en el niño y que es capaz de conocer su dimensión real de vida y de estar dispuesto a transformarla” (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 23)

Hay el reconocimiento al potencial que tiene la educación de promover cambios. Insiste al respecto, que esta visión humanista “*parte del niño y se vincula*

al concepto socio-educativo de que es posible estimular transformaciones a través de la educación” (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 21)

Deslinda que entiende por educación no convencional, se fundamenta en el análisis desarrollado por Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana (CENDIP), que contrasta el término educación no convencional con educación no formal. Interpreta que si bien la educación que se imparte, no acontece en el contexto institucionalmente establecido de la escuela, no pierde por esta razón el carácter formal de la misma, pues continúa desarrollándose un programa sistemático pedagógicamente sustentado para el logro de determinados propósitos formativos.

En la Gráfica 25 se ilustra la búsqueda de su tesis, al centro la conceptualización referida y la alternativa pedagógica que considera relevante. Luego, desde diversas perspectivas, filosófica, psicológica y sociológica, desarrolla argumentos para fundamentar la educación integral del niño en situación de pobreza, desde un enfoque sistémico.



Gráfica 24 Alternativa No Convencional para la Educación Integral del niño en situación de pobreza: Fundamento teórico

Elaborado en base a: Leal de Ravelo (1992)

- **El plano filosófico:** refiere a Martín Buber y su idea de un hombre que al participar de su quehacer social, en su encuentro con los otros logra una visión integral de si mismo, donde se reconoce el valor de la interacción en la conformación de la persona.

Relaciona este planteamiento con la propuesta del humanismo integral de Jaques Maritain y su concepción del bien común, según la cual hay necesidades colectivas por satisfacer y una obra común que realizar, lo cual compromete la responsabilidad compartida por el estado y la ciudadanía

para el logro de la equidad (Leal de Ravelo, 1992). La idea de una educación integradora que compromete al Estado y la ciudadanía, se enlaza con la interpretación de la condición humana de Buber, en el modelo que propone.

- **Desde el plano de la psicología:** centra el interés en la psicología comunitaria que aspira a comprender al hombre en su entorno social. Se trata de una nueva perspectiva, que se aleja de la consideración de un sujeto aislado del entorno, típica de la psicología individualista y de los enfoques conductuales. En el ámbito de la psicología comunitaria se han investigado los procesos de cambio de la percepción de los recursos personales y se ha encontrado que es factible lograr una visión transformadora del entorno personal y social. Entonces, ésta opción avala la posibilidad de generar cambios en la representación personal de quienes participan en la educación del niño. La aspiración es que tales actores valoren los recursos personales y el potencial para formar al niño y mucho más, que es posible superar la deprivación cultural y social de la familia y de la comunidad (Leal de Ravelo, 1992)

En esta área de la psicología, también destaca la pluralidad de posiciones en torno al desarrollo del niño. Considera plausible una postura abierta al respecto, que permita valorar y servirse de los aportes más pertinentes de cada una de ellas en el plano pedagógico, sin embargo el peso del análisis, por lo relevante para un modelo de transformación lo coloca en lo social.

- **En el plano sociológico:** Se apoya en los planteamientos de Berger y Luckman sobre la construcción social de la realidad. Argumenta que la educación temprana unida a la formación de los adultos puede influir en *“la identidad del sujeto desaventajado, en mejores condiciones que si no es atendido a tiempo o si se le incorpora a su educación los procesos positivos de los entornos”* (Leal de Ravelo, 1992, Pág. 27). La educación temprana tiene el potencial de incidir en el lapso de vida donde el niño construye el otro significativo a partir de sus referentes adultos: socialización primaria.

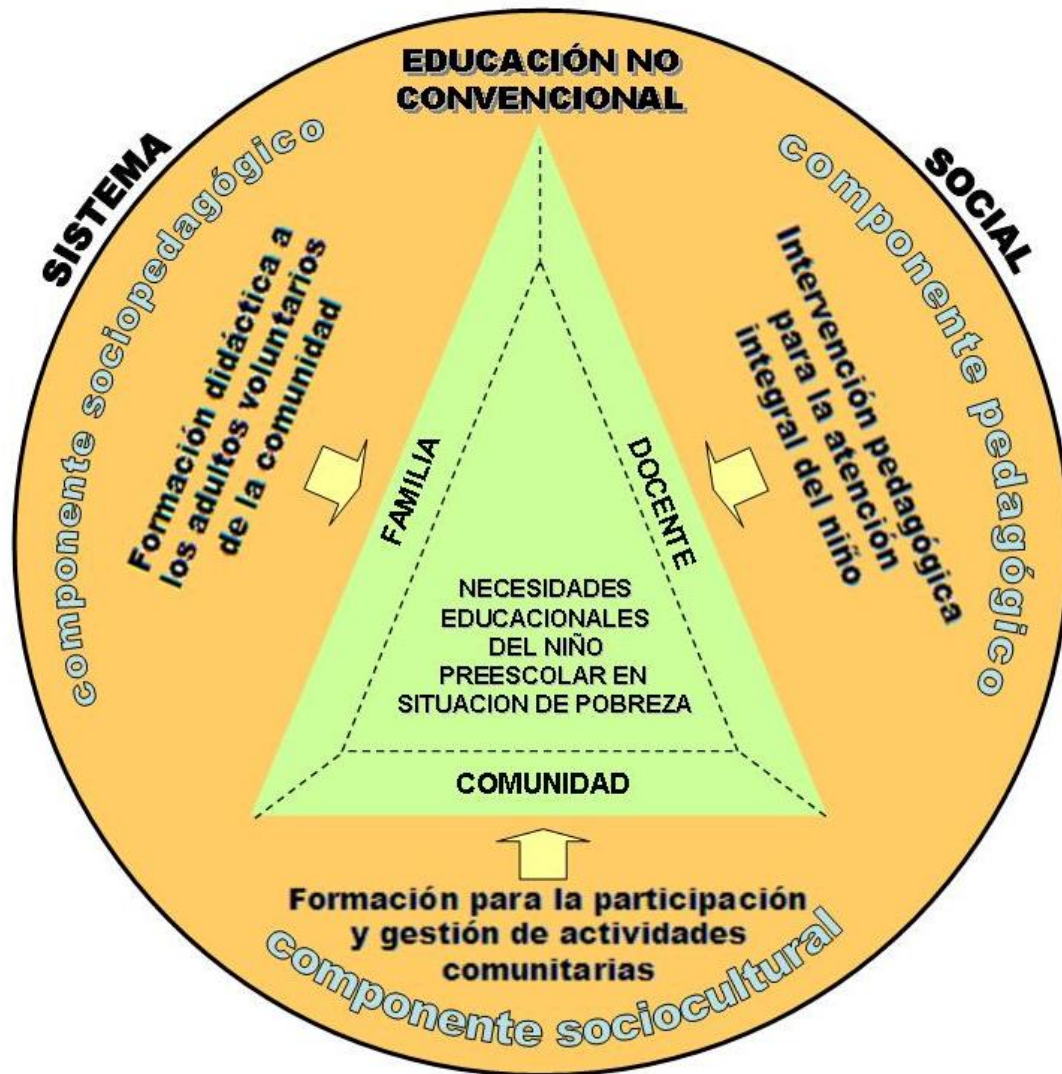
Por otra parte, es posible desarrollar acciones formativas orientadas a los adultos, que son los agentes de la socialización secundaria y tales acciones pueden generar cambios en la representación de si mismos. Se plantea una educación que apunta a fortalecer la identidad personal de los participantes en el hecho educativo (Leal de Ravelo, 1992)

Lo anterior describe algunos elementos centrales de la fundamentación teórica del modelo, que en síntesis, argumenta la posibilidad de una educación transformadora. Mediante ella se promueve el reconocimiento y el cultivo de los recursos con los cuales cuentan la familia, comunidad y docentes para la formación del niño.

Esta educación transformadora, tiene un planteamiento estratégico, busca incidir en la autopercepción de las posibilidades de cambio. Para este fin, la labor pedagógica se dirige a los agentes de socialización primaria y secundaria; al incidir en éstos, se logra formar los referentes del niño en el proceso de construcción de su identidad.

Destaca en la estrategia, que el plan de acción pedagógica dirigido al niño, familia y comunidad se hace a partir de las necesidades detectadas y se construye consensualmente con los actores de la comunidad. lo cual también propicia el ejercicio de un rol protagónico en el cambio sustantivo de sus condiciones de vida. Es preciso tener presente que toda esta actividad es también de formación de los estudiantes, quienes realizan a través de esta labor, sus prácticas docentes en éste escenario no convencional.

La Prof. Aura Ravelo desarrolla una opción que denomina Modelo de Educación no Convencional para Niños en Situación de Pobreza (MENCIP) cuya representación se muestra seguidamente:



Gráfica 25 Modelo de Educación no Convencional para Niños en Situación de Pobreza (MENCIP)

(Adaptado de: Leal de Ravelo, 1992, Pág. 193)

El marco general del modelo es el sistema social. Consta de tres componentes que convergen en su acción pedagógica y comprometen la

participación de los diversos actores que inciden en la formación del niño. Estos componentes, están interrelacionados y deben verse imbricados. Por ejemplo, la formación a los miembros de la comunidad, tiene entre sus propósitos fortalecer la red de apoyo social al niño. A la vez, la comunidad es un tejido del cual son parte las familias, que se están preparando, junto a los practicantes docentes del Instituto Pedagógico para asumir un rol cada vez más relevante en la formación del niño. Desde esta perspectiva integradora tenemos:

1. **Componente pedagógico:** Comprende el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos psico-didácticos que apoyan el desarrollo integral del niño en edad preescolar.
2. **Componente sociopedagógico:** Abarca el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos de moldeamiento educativo, que orientan la preparación en el área pedagógica de los adultos de la comunidad en beneficio de la infancia.
3. **Componente sociocultural:** Conforman el conjunto de estrategias organizadas a fin de estimular la participación de los miembros de la comunidad

1.2.4.1.3 Desarrollo y logros de la PDNC en la comunidad

El programa de cada componente siguió tres etapas en su desarrollo: diagnóstico, intervención y evaluación, lo cual se resume en la tabla 8

En la columna correspondiente a la evaluación se aprecia que lo planteado en el diagnóstico inicial, se tradujo en logros. El componente pedagógico se desarrolló a través de un programa que tuvo incidencia en las diferentes áreas del desarrollo del niño. Destaca el incremento en la ingesta calórica. A través de la gestión realizada en entidades oficiales, se consiguió para la comunidad, el programa de alimentación que usualmente se ofrece en centros educativos.

Tabla 8 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN POR ÁREAS

	DIAGNÓSTICO	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN
Componente Pedagógico	<p>Se evaluaron las condiciones de entrada de los niños:</p> <p>Desarrollo físico, requerimientos nutricionales</p> <p>Desarrollo motor: motricidad gruesa y fina</p> <p>Desarrollo cognoscitivo</p> <p>Desarrollo del lenguaje</p>	<p>Programa de intervención pedagógica para la atención integral del niño:</p> <p>Se hizo en las áreas señaladas, lo conformaron sesenta planes parciales, organizados en unidades de enseñanza aprendizaje a ser desarrollados en el lapso de 5-6 días en función de las necesidades del niño, la disposición de ambiente físico con la participación de los estudiantes docente y las madres voluntarias.</p>	<p>Se apreció incidencia del programa en las condiciones del niño en su desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Físico -Motor -Cognoscitivo-Lenguaje <p>En los valores que se esperaban alcanzar con la intervención.</p> <p>Se demostró la factibilidad gestionar recursos para mejorar la ingesta calórica de los niños</p>
COMPONENTE SOCIOCULTURAL:	<p>Evaluación de las condiciones de organización de la comunidad</p> <p>intereses para la participación en actividades comunitarias</p> <p>Entrevistas y reuniones conjuntas con los líderes de la comunidad</p> <p>Datos demográficos, estrato socioeconómico, nivel educativo, ingreso de subsistencia</p>	<p>Programa de formación para la participación y gestión de actividades comunitarias:</p> <p>Se desarrolló a través de planes de acción coordinados por estudiantes docentes y miembros de la comunidad en tres direcciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades de información análisis y discusión de la problemática del barrio -Gestión alimentaria, de salud. Soluciones legales y relaciones comunidad-entes y personas extra comunidad. -Gestión del mejoramiento del ambiente físico para el centro educativo, adquisición de mobiliario y material didáctico. 	<p>El programa cubrió el 80% de las metas formuladas en forma concertada por los estudiantes docentes y miembros de la comunidad</p> <p>En la acción salud se gestionó y logró asistencia medica a los niños por parte de entes públicos</p> <p>Se gestionó la inscripción ante el registro civil de los niños que aun no habían sido presentados</p> <p>Dotación de un local de la comunidad para usos múltiples y dos locales fueron cedidos para el trabajo con niños y adultos Programa de nutrición incrementó de los requerimientos nutricionales a valores normales (1800 calorías)</p>
Componente sociopedagógico:	<p>Condiciones del barrio</p> <p>número de familias con niños de 0 a 6 años</p> <p>Conocimiento de necesidades e intereses de los miembros del barrio para la formación didáctica en la atención al niño.</p>	<p>Programa de formación didáctica para adultos voluntarios de la comunidad:</p> <p>Didáctica del lenguaje: narración, pronunciación, audición, descripción y lecto-escritura</p> <p>Didáctica de la estimulación socioafectiva: identidad, cooperación, seguimiento de instrucciones, hábitos de alimentación, trabajo, orden e higiénicos</p> <p>Didáctica de la estimulación de la motricidad: gruesa y fina: 11 cursos organizados por los estudiantes docentes, los cursantes y la investigadora en tres áreas de capacitación:</p>	<p>Valoración de de la capacitación didáctica de los adultos voluntarios de la comunidad en base al desempeño, evaluación externa y autoevaluación.</p> <p>Valoración de la actividad por los cursantes, lideres de la comunidad maestras y expertos.</p>

La satisfacción de los requerimientos nutricionales se consideró un aspecto de capital importancia, pues es reconocido que las carencias nutricionales tienen consecuencias irreversibles en diversas áreas del desarrollo del niño entre 0 y 4 años. La alimentación también se consideró en el plano pedagógico como una generadora de hábitos y conocimientos de diverso orden, entre ellos sociales y de higiene, para el niño, padres y comunidad (Leal de Ravelo, 1992)

En el componente sociocultural se planteó un programa dirigido al desarrollo de competencias en la gestión de actividades comunitarias. Lo que se tradujo en formación a través de la formulación desarrollo y ejecución de planes de trabajo en áreas prioritarias de acción de ese colectivo. Alcanzar las metas establecidas fue el criterio fundamental para valorar el alcance del programa junto a la apreciación cualitativa de los participantes.

En forma similar, para el componente sociocultural se planteó un programa dirigido en este caso a la formación didáctica de los adultos voluntarios de la comunidad. Este fue uno de los puntos de interés que motivó el acercamiento del líder de la comunidad Ricardo Bolívar a la universidad.

Esta investigación se había planteado la transformación de una situación social y el desarrollo de competencias en los protagonistas del cambio, concebida desde la perspectiva de la investigación acción. En tal sentido, los resultados expuestos en la evaluación permiten sustentar la validez del modelo propuesto para este cambio, dirigido a: *ofrecer educación a niños en edad preescolar, desasistidos por el sistema educativo formal*” (Leal de Ravelo 1992, p. 77) y se

alcanzó, con la participación de la familia y comunidad en una labor compartida con los estudiantes y docentes del Instituto Pedagógico de Caracas.

Desde el punto de vista académico, constituye la ejecución de la práctica docente, una actividad formativa del plan de estudios de la universidad, que en este caso se desarrolló en una comunidad. El programa realizado indicó los logros referidos en los niños, la comunidad y los padres, lo cual permite apreciar que también se alcanzó el propósito formativo en los estudiantes de la práctica docente, pues la actividad pedagógica estuvo a cargo de estos jóvenes. Su labor pedagógica se tradujo en los logros establecidos para las prácticas docentes, que en este caso fueron los objetivos planteados por la investigación. En la Tabla 8 se aprecia que tal es el caso: el diagnóstico y la intervención fue la actividad de los estudiantes donde la Prof. Aura Ravelo, además de investigadora, era formalmente para la universidad la docente guía de la práctica profesional.

Con este trabajo, la Prof. Aura Leal de Ravelo muestra la factibilidad de desarrollar una PDNC en escenarios no convencionales y con una perspectiva muy amplia, dirigida a la atención de niño en edad preescolar en situación de pobreza, plantea un modelo.

En la tesis doctoral, la Prof. Aura Leal propuso el desarrollo de un plan a 15 años, en el cual se unieran los recursos de las comunidades, la universidad y las instancias del estado para afrontar la situación de la infancia en condición de pobreza. La investigación realizada era muestra de la factibilidad de esa opción, era el aporte al país. Luego de la investigación, como se considerará en otro apartado, continuó junto al equipo de Prácticas Docentes del IPC trabajando en

esa dirección. Esta investigación pionera marcó un hito en el desarrollo de la Práctica Docente no Convencional y desde entonces ha sido un referente inspirador en el área.

1.2.4.2 Nuevos escenarios para la PDNC

A la par del desarrollo de la investigación, también participan otros profesores del departamento en el barrio El Guarataro, que se convierte en escuela, en sentido metafórico para la formación de los docentes de las prácticas no convencionales en las comunidades.

Yo cuando comencé aquí en el Pedagógico, que fue en el año 89, comencé con los programas no convencionales. Estaba la profesora Aura Leal de Ravelo, íbamos a la comunidad del Guarataro, veíamos que los estudiantes se integraban con aquellas personas, realmente de la comunidad, con las personas que estaban allí, cómo veía yo que la gente los aceptaba, que la gente tenía identificación con ellos, el hecho de que el estudiante tuviera que abordar o dejar su aula y dejar la comodidad de un aula entre comillas, para subir a un cerro, por estar pendiente de qué vamos a hacer allá, ésa experiencia me impactó. (Navas 2008, Pág. 52)

La PDNC tiene un primer lugar de desarrollo en las comunidades, pero muy pronto se plantea la posibilidad de explorar otros espacios. Varias experiencias marcan estos caminos de la PDNC, en primer lugar las que tuvieron lugar en instituciones penitenciarias y luego la primera experiencia en hospitales. Son dos ambientes complejos donde también se va a apreciar su potencial pedagógico.

Para ordenar el relato, en este inciso se puntualiza el desarrollo de la PDNC en centros asistenciales, centros penitenciarios y centros de atención a la madre y al niño (Casas hogar, fundaciones). También se hace referencia a dos prácticas que tuvieron una sola realización: la primera en un establecimiento militar y otra en

el cuerpo de bomberos de la capital; por último, se comenta otra PDNC realizada en los espacios de la universidad.

1.2.4.2.1 Centros penitenciarios

a) La primera experiencia

El 26 de junio 1986, la columna “Hora de Audiencia” del Dr. Elio Gómez Grillo²⁸ tuvo un título inusual: Cuando el Pedagógico va a la cárcel, su escrito semanal prosigue así:

No se trata de que el respetable Instituto Pedagógico de Caracas –nuestro viejo y querido Instituto Pedagógico Nacional.- que ahora está cumpliendo sus primeros cincuenta años haya sido condenado a prisión. No, no, por supuesto que no. No hay nada de eso. Lo que está ocurriendo es que el noble instituto acaba de enviar a un grupo de sus estudiantes a dos cárceles caraqueñas para que en ellas cumplan el requisito académico indispensable para graduarse de realizar sus prácticas docentes (Gómez Grillo, 1986, Pág. A4)

Se refiere a la iniciativa de los profesores Iván Ramírez y Gabino Matos de los departamentos de Pedagogía y Prácticas Docentes respectivamente. Ellos llevan adelante la primera experiencia de PDNC en centros penitenciarios. La idea surge del profesor Ramírez, quien lo plantea anecdóticamente:

Estaba pensando en los avances de la educación en Venezuela y mentalmente hacia un recorrido de cómo estaba... cubriendo lo que en aquella época se llamaban las minorías. Educación para los indígenas, educación diferente para los discapacitados, educación especial, para los niños que tenían algunos problemas de aprendizaje y yo sentía regocijo de ver como la educación se había extendido a todo el universo de la

²⁸ El Profesor Elio Gómez Grillo, es un docente de amplia trayectoria, egresado del Instituto Pedagógico y también abogado. Es pionero en el área de Educación Penitenciaria y en general en el tema penitenciario sobre el cual ha escrito 12 libros, diversos artículos. Ha creado cátedras de estudios penitenciarios en varias universidades del país y fue el fundador y primer director del Instituto Superior de Estudios Penitenciarios dedicado a formar personal civil especializado para el trabajo en instituciones penitenciarias.

población, pero en eso me asalto la idea y pensé en las cárceles y me dije ¿y la educación a la gente que esta privada de la libertad? (Ramírez, 2009, Pág. 2)

Comparte esta inquietud con el Dr. Elio Gómez Grillo, conocedor del tema penitenciario, quien le plantea que se habían realizado intentos por desarrollar la educación penitenciaria en el país, sin lograr mayor compromiso del sistema educativo formal. También expone que en las cárceles venezolanas había un grupo humano desasistido, por el cual hacía falta realizar un trabajo educativo (Gómez, 2009; Ramírez, 2009)

El respaldo requerido para la educación penitenciaria provino del Departamento de Prácticas Docentes, en donde el Prof. Ramírez propuso a la Prof. Hilda Guerra jefe de esa dependencia, realizar una actividad pedagógica en el área. La iniciativa, se materializó en una práctica docente no convencional, cuya programación y desarrollo fue un trabajo compartido entre los profesores Iván Ramírez y Gabino Matos, coordinador para entonces, de la Práctica Docente en la especialidad de Arte, menciones de: Artes Plásticas, Artes (Guerra, 2008; Matos, 2009; Ramírez, 2009)

El testimonio del Prof. Alberto Perestrello, estudiante de esa primera práctica refiere el proceso a través del cual se inicia la actividad:

Estaba yo como estudiante en la Mención Artes Escénicas y el profesor Gabino Matos, profesor de la práctica para ese entonces, nos propone que dentro de las actividades que podíamos ejercer dentro de la práctica, estaba la No Convencional y era asistir a dar clases a los internos, a los presos que estaban en La Cárcel de la Planta, aquí en el Paraíso y en el Retén de Catia. Éramos 21 estudiantes, del módulo 301, 19 mujeres y 2 varones, Francisco Ñañez y mi persona. Nos dividimos en tres partes... los de Artes Escénicas, los de Artes Plásticas y los que trabajaban en Educación Musical. En esa oportunidad el Profesor Gabino nos presentó al

Profesor Iván Ramírez, quien fue también nuestro profesor de Psicología General. Excelente profesor, excelente locución, tiene una fuerza en la voz y bueno, nos convenció. Nos preguntó quienes queríamos participar en esa actividad no convencional, porque eso si, eso era voluntario, allí no se obligaba a nadie y nosotros todos nos atrevimos. (Perestrello, 2009, Pág. 2)

Aquí se aprecia una constante en la PDNC, los profesores presentan a los estudiantes las opciones para la realización de las Prácticas Docentes y la selección de la modalidad es potestad del estudiante. Los que finalmente quedaron fueron: el Internado Judicial de El Junquito y el Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal El Paraíso conocido con el nombre de “La Planta” ²⁹, ambos en la ciudad de Caracas.

Para abordar éstos centros, buscaron la asesoría de personal especializado. En esta condición colaboró el Dr. Elio Gómez Grillo, quien siempre estuvo presto a dar apoyo a profesores y practicantes, por su conocimiento del mundo carcelario. En varios encuentros con el grupo indicó los cuidados que se deben tener y el desarrollo de competencias básicas para el desenvolvimiento con esa población. En general, los especialistas en el área sugerían trabajar en el proyecto de vida, no preguntar la causa de reclusión. También los orientaron para asumir el miedo y el temor, que es parte de la circunstancia que rodea el ambiente carcelario (Gómez, 2009; Matos, 2009; Ramírez, 2009)

El primer día fuimos asustados, primero nos dio una charla el Doctor Elio Gómez Grillo, si se quiere fuerte en el sentido... lo recuerdo, no teníamos que ir con miedo, sino pararnos y enfrentarnos en lo que es ser docente dentro de una institución carcelaria. Recuerdo que él siempre nos hablo de los cuatro grandes verbos que se manejan dentro de la cárcel, que es ociar,

²⁹ Este establecimiento se conoce popularmente con el nombre de “La Planta”, incluso en documentos oficiales se le da esta denominación.

drogar, violar y matar y nos dijo que nosotros conjugáramos eso y ya sabíamos a qué nos estábamos enfrentando. (Perestrello, 2009, Pág. 2)

El temor también es referido por los profesores que incursionan en los diversos ambientes no convencionales, en especial la cárcel, comenta el Prof. Iván Ramírez:

Yo nunca había entrado a una cárcel y confieso que tenía mucho temor, y pensábamos que no íbamos a pasar del locutorio. Se llama locutorio el sitio donde se conversa con los internos. Pero luego fuimos tomando un poco más de confianza y ya nos adentramos y llegamos a tener actividad pedagógica, incluso dentro de la celda (2009, Pág. 48)

En la superación de este temor contaron con la comprensión de los internos quienes mostraron apertura y contribuyeron a crear el clima propicio para las actividades pedagógicas, refiere el Prof. Gabino Matos una situación que reúne estudiantes, e internos en un espacio de la cárcel:

En la Planta me pasó, que los muchachos estaban emocionados con los trabajos que realizaban allá, una vez hubo un evento. Estaban todos hacinados en un espacio muy pequeño, más de 60 personas, algunos sin camisa. Entonces, yo tenía que entrar a ese lugar y yo era el árbol del temor pero no debía demostrarlo y ellos mismos me decían: no, tranquilo profesor [comentó uno de los internos] ! a usted nadie lo toca aquí; (2009, Pág. 74)

En cuanto a la planificación, la experiencia de la práctica convencional nutrió el desarrollo de la no convencional, en la estructura básica prevista para su desarrollo: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación, pues esta sería la primera experiencia en el medio penitenciario. Acota el Prof. Iván Ramírez que: *se siguió estrictamente la metodología y las normas exigidas por el Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico en cuanto a planificación, seguimiento y evaluación. (Ramírez, 1990, Pág. 71)*

El diagnóstico permitió identificar la escolaridad de la población, sus intereses y preferencias para la expresión artística. En atención al contexto se considero conveniente hacer una actividad muy dinámica e instrumentar la práctica a través de talleres. Una vez realizado el diagnóstico se fueron estructurando las actividades específicas y el contenido de los talleres.

Los estudiantes docentes desarrollaron, en las dos cárceles, la labor docente según su especialidad. Los de Artes Escénicas, dirigieron la representación de una obra de teatro; los de Artes Plásticas, una exposición de dibujo y pinturas hechas por los internos; los de música, promovieron la creación de una pequeña coral. La participación de los internos fue voluntaria, se logró un alto compromiso y participación con las actividades pautadas.

Respecto a lo que se esperaba de los practicantes, expresa el Prof. Gabino Matos:

El objetivo era que [los estudiantes] pudieran demostrar que saben organizar grupos para espectáculos artísticos, saben dosificar la información de lo que tienen que dar, saben elaborar una serie de ejercicios básicos para que la gente pueda desarrollar expresiones teatrales o técnicas plásticas o expresiones que estén vinculadas a música especialmente de canto, la música implicaba el manejo de instrumentos de canto y actividades corales, dúos, tríos (2009, Pág. 2)

Se estaba ensayando la primera práctica profesional en establecimientos penitenciarios y no disponían de referentes. Sin embargo para esta actividad pedagógica se precisaron logros a alcanzar. La idea fue la realización de un evento, en el cual los internos expusieran el producto de su participación, la labor de lo practicantes era mediar pedagógicamente la actividad:

Ellos debían llevar su actividad progresivamente, para que al final de la práctica se diera un evento colectivo, que podía ser una exposición de trabajos de arte y una especie de acto cultural donde se presentaran las obras dramáticas y las expresiones de canto que tenían que tener los alumnos de música y así se hizo. (Matos, 2009, Pág. 4)

Los practicantes se dedicaron de lleno, incluso aportando los insumos requeridos para los diversos talleres:

Nosotros ahí hacíamos nuestra actividad completa, llevábamos nuestros materiales, sabíamos que no podíamos llevar, exacto³⁰, tijeras, cuchillos, nada de eso. Trabajábamos con papel, con creyones, pinturas, actividades de relajación, trabajamos con guías, trabajábamos con... historias, memoria revivida, después la lectura de textos y al final se hizo una presentación de una obra de teatro, hubo también el grupo de máscaras, grupo de danza y una actuación musical. (Perestrello, 2009, Pág. 7)

Se esperaba que esta experiencia pudiera ser útil a docentes y estudiantes para cambiar la percepción se tiene que desde fuera, de los internos y también, la que estos tienen de si mismos. Entonces se aprecia que hay un propósito pedagógico, que trasciende la realización de una actividad:

Ver en ellos, no la imagen que nos ha dado una parte de la sociedad; que son una gente mala, malsana que va a hacer daño, sino darle la oportunidad, que algo se podía hacer desde las artes y cómo, de alguna manera... hacer eso trajo como consecuencia que ellos pudieran exteriorizar muchas de sus inquietudes, muchas de sus vivencias. (Matos, 2009, Pág. 2)

En el cierre de la actividad los protagonistas fueron los internos:

Tuvo un final muy académico, se presentaron unos trabajos finales, los estudiantes y los detenidos en las cárceles, en esas dos cárceles, los de Artes Escénicas presentaron obras de teatros, algunas ... de Aquiles Nazoa y los de Plástica presentaron una exposición de dibujo y pinturas, hechos por los detenidos, durante el lapso que los estudiantes estuvieron allí, los de música montaron una pequeña coral y hubo cantos en la despedida del

³⁰ Con el término "Exacto" se denomina en Venezuela al instrumento para cortar conocido en España como "cúter"

ciclo y tuvo mucho entusiasmo y mucha aceptación entre la población penitenciaria de esos dos penales. (Ramírez, 1990, Pág. 8)

Al acto final también asistieron los internos que no habían estado en la actividad. Igualmente refieren que asistió el director de la cárcel, representantes de Ministerio de la Defensa y se convirtió en una ocasión para el encuentro de internos, personal penitenciario, practicantes docentes, mediado por una labor pedagógica. Además la universidad acreditó la participación de los internos en esta actividad con un certificado, que podía tener valor para su expediente por buena conducta (Matos, 2009; Perestrello, 2009)

En el plano de la educación penitenciaria la iniciativa de los profesores Iván Ramírez y Gabino Matos, conduce a otras realizaciones y más adelante tiene continuidad, pues el trabajo de las prácticas docentes en centros penitenciarios lo toman de nuevo otros docentes. Entretanto, al culminar esta primera práctica la labor deja a los participantes motivados para ahondar en el área:

Fue una experiencia que causó tanto entusiasmo y quedo en el grupo de los 21 estudiantes que se decidió fundar un movimiento, porque las prácticas penitenciarias tienen su comienzo y su fin, pero quedamos todos con el deseo, con el impulso de seguir visitando aquellos ambientes, ambientes de prisión, ambientes de tristeza, pero con una gran sensibilidad humana que encontramos en los detenidos, en los privados de la libertad, en los presos, encontramos esa cara oculta y nos dimos cuenta que no hay hombres malos ni hombres buenos, sino que todos somos mitad buenos, mitad malos, nosotros pudimos entrar en la mitad buena de aquellos hombres y entonces decidimos fundar un Movimiento de Educación Penitenciaria el 30 de mayo de 1986 fundamos ese movimiento de modo que ahorita en el 2006 cumplió 20 años (Ramírez, 2009, Pág. 6)

La PDNC, también inspira otras actividades, promueve logros en la comunidad, es decir trasciende la actividad académica y es algo que se va evidenciando al

estudiar las experiencias en diversos escenarios. La fundación del Movimiento de Educación Penitenciario tiene su génesis en la PDNC y permanece, hasta nuestros días.

Comentar los logros y actividades del Movimiento de Educación Penitenciario no está en el objetivo de este trabajo, pero es oportuno un breve comentario sobre su trayectoria. En su programación se han desarrollado actividades pedagógicas en la mayoría de los institutos penitenciarios del país³¹. Destacan entre ellos el Centro Penitenciario de El Dorado una institución para procesados calificados de alta peligrosidad enclavada en un lugar aislado en plena selva tropical de Guayana. También se realizó una importante labor pedagógica en el Reten de Catia, una de las cárceles más cruentas del país, calificado como el peor de los horrores del sistema carcelario venezolano (Crudele, 1997, Pág. 75), en el cual, a pesar de la dureza de su entorno fue un lugar para descubrir el valor de la docencia, al respecto contamos con el testimonio que una docente del movimiento penitenciario dio al Prof. Iván Ramírez cuando ratificaba que el Movimiento de Educación Penitenciaria había sido motivado por la experiencia de prácticas:

Claro que si naturalmente su origen , la motivación y el impulso inicial fue en la PDNC, con el entusiasmo que causo ese medio penitenciario por el dolor que pudimos vivir allí y al mismo tiempo el entusiasmo de los reclusos, de los internos a querer superarse, varios profesores se unieron a la causa nuestra, profesores de lengua y literatura, una profesora saliendo un día del Reten de Catia, ya fuera de la práctica penitenciaria, sino como movimiento para educación penitenciaria me dijo “Iván yo nunca me había sentido tan docente, tan profesora como en las clases que estoy dando aquí ahora, nunca me había sentido tan realizada en la docencia. Como me estoy sintiendo en el Reten de Catia”, uno de los establecimientos mas terribles,

³¹ En los diez primeros años habían visitado 20 de los 31 centros existentes en el país y en ese grupo estaban las más importantes en lo que se refiere al numero de internos que albergaban (Ramírez, 09/06/2009)

mas lúgubre del sistema penitenciario venezolano. (Ramírez, 2009, Pág. 27)

El Prof. Iván Ramírez señala que esta práctica motivó la fundación del Instituto Universitario Nacional de Educación Penitenciaria³² el 3 de febrero de 1992.

b) La PDNC en el Instituto Nacional de Orientación Femenina (INOF)

La siguiente experiencia de PDNC en centros penitenciarios fue desarrollada por la Prof. Clara Sánchez, la idea surge de una alumna, que formaba parte del Movimiento de Educación Penitenciario, un grupo que había fundado el Prof. Iván Ramírez:

Me tocó una alumna que pertenecía al Movimiento Penitenciario, ella me planteó la posibilidad de ir al INOF, bueno yo me puse en contacto con Iván Ramírez... hubo que pedir permiso al Ministro (Sánchez, 2009, Pág. 5)

A diferencia de los establecimientos penitenciarios para la población masculina, donde el trabajo se centró en adultos, en el INOF se hizo la labor docente con niños, pues el penal contaba con una escuela donde asistían los hijos de las internas.

Yo notifique al departamento donde íbamos. No era lo mismo ir a un colegio que ir a una cárcel y a la cárcel de mujeres de los Teques, y además las alumnas que fueron, fueron voluntariamente, porque el escenario era sumamente difícil, más difícil de lo que yo me imagine. Cuando llegué, el preescolar, tenía una maestra y las auxiliares eran las internas. (Sánchez, 2009, Pág. 5)

³² Su director fundador fue el Dr. Elio Gómez Grillo, a quien se reconoce el liderazgo en la promoción para la creación de ese centro, el 3 de febrero de 1992. En la planta de profesores contó con un grupo de docentes provenientes del Instituto Pedagógico de Caracas.

Desde el inicio apreciaron las dificultades para desarrollar una PDNC, el preescolar se encontraba dentro del penal, tenía sólo una maestra y las auxiliares que eran internas, no tenían preparación para esa actividad. Para llevara a cabo esta labor se requería, evaluar si el personal era idóneo para tal responsabilidad y darles oportunidades de formación; no obstante, por la dinámica del centro, la posibilidad de una evaluación psicológica no estaba contemplada.

El equipo hizo el diagnóstico pedagógico de los niños, aunque por las condiciones existentes en el centro contaban con pocos elementos para hacerlo en forma integral:

Le brindamos a los niños estimulación, allí no había mucho que diagnosticar, no teníamos acceso al perfil de la madre. La alimentación se las daba el penal (Sánchez, 2009, Pág. 9)

En el diagnóstico se identifican las áreas en las cuales la acción pedagógica puede ser más útil para la formación de los practicantes y de los niños. La estrategia en este caso fue identificar, dentro de todas las limitaciones que representaba el medio carcelario, el espacio donde fuese efectiva la labor pedagógica. Aprecian la urgente necesidad de atender a las condiciones de salubridad y ese es el eje de entrada, junto a la estimulación de las áreas de desarrollo del niño:

Las muchachas trabajaron con las internas, para crear conciencia de lo que era el cuidado del niño, trabajaron con las muchachas que estaban de auxiliares, que no tenían el perfil para nada y eran las encargadas de cuidar a los niños. Trabajamos con ellas en cuanto al aseo, estimulación, se logro recoger ropa, pañales para los bebes que estaban allí, pero la situación era sumamente difícil, sumamente irregular, a veces no podíamos hacer más. (Sánchez, 2009, Pág. 5)

En el curso de la PDNC se logró establecer una relación pedagógica con las internas pero se presentaron circunstancias que llevaron a finalizar la práctica antes del lapso previsto. Fue una situación que se podía solventar y llama la atención que se planteó a las estudiantes terminar la práctica y para sorpresa de la profesora guía, ellas consideraron continuar, ya que se sentían comprometidas con la labor (Sánchez, 2009)

Pero otro evento se sumó, en esos días dictaron sentencia a algunas internas y se generó un ambiente de protesta en el recinto carcelario, al punto tal que muchas madres no dejaron ir a los niños al preescolar por la inseguridad reinante. En ese ambiente, la Directora del Centro Penitenciario recomendó que era mejor terminar la práctica por la seguridad del grupo. Sólo faltaban cuatro semanas para culminar la actividad.

Esta práctica dejó aprendizajes profundos en los participantes, el conocimiento de estos ambientes lleva a valorar la libertad, la vida y dar otro significado a la profesión y su compromiso, en este sentido la PDNC había contribuido a formar un docente sensible ante las circunstancias sociales del país. No siempre se aprecia el significado de la libertad y en la reunión de evaluación de la práctica realizada con los estudiantes, todas coincidieron: lo primero que ellas decían era valorar la libertad, más que como docentes como ciudadanas. (Sánchez, 2009, Pág. 5)

El relato de esta experiencia muestra los avatares de la búsqueda pedagógica de los profesores de las prácticas docentes no convencionales. Para ese entonces se iniciaba la exploración de escenarios, las dificultades encontradas no los desalentaron, al contrario los fortaleció y motivó porque aun en el caso referido, la

experiencia dejó profundos aprendizajes que también mostraban el valor de esta iniciativa para la formación de un docente.

En el plano de la educación penitenciaria la iniciativa de los profesores Iván Ramírez, Gabino Matos y Clara Sánchez deriva en otras realizaciones y más adelante tiene continuidad con otros docentes.

1.2.4.2.2 La PDNC en un Centro Asistencial

Yo era asiduo televidente de un programa que pasaban en el canal 8 después del noticiero de la noche, se llamaba “La Entrevista de Hoy”, y estaba a cargo del periodista y escritor Don Pedro Berroeta, quien en el lapso de unos 15 minutos conversaba día a día con un personaje del momento. La grata sorpresa de esa noche fue que la entrevistada era una joven del pedagógico de Caracas, estudiante de la especialidad de Educación Preescolar, Esperanza Lupera se llamaba y el motivo fue una iniciativa que había tenido. Ella se interesó por los niños que pasaban largo tiempo en los hospitales públicos, sin asistir a la escuela, niños de familias pobres y consideró que ese era un lugar para realizar sus prácticas docentes. La referencia había llegado a oídos de Don Pedro, quien comentó en el programa que le había parecido un hecho digno de compartir y divulgar por ese medio. Al día siguiente, la entrevista era la noticia en el Pedagógico. Cuando hablé con Esperanza días después, la felicité por la iniciativa y la entrevista, ella había sido mi alumna en uno de los cursos de psicología (Rodríguez, 2010 comunicación personal).

La PDNC comenzó en los barrios de Caracas y en el semestre II, de 1986 se incursiona en un centro de salud, *quien lo inicia es la profesora Estela Leal de Marcano con una alumna llamada Esperanza Lupera*, (Baldivian, 2008, Pág. 4). Esa labor, que apenas daba sus primeros pasos, era aun poco conocida en el Instituto Pedagógico, más allá de los límites de los Departamentos de Prácticas Docentes y de Pedagogía, que tenían a su cargo el subprograma de Educación Preescolar. La entrevista televisada tuvo un efecto de caja de resonancia que *hizo que la comunidad ipecista volviera la mirada hacia el Departamento de Prácticas*

Docentes para ver las iniciativas interesantes que ahí se estaban realizando
(Rodríguez, 2010 comunicación personal)

La propuesta partió de la estudiante mencionada, quien se interesó por los *niños que tenían largos períodos de hospitalización y no estaban recibiendo atención pedagógica ni recreativa*, (Mantilla, 2009, Pág. 4) Esperanza Lupera había tenido referencia de experiencias pedagógicas en hospitales realizadas en Canadá y considera la opción de hacer la PD que le correspondía, en un hospital de niños. Ella planteó esta posibilidad a la Prof. Aura Ravelo, quien acogió la iniciativa y gestionó institucionalmente lo pertinente para llevarla a cabo (Leal de Marcano, 2009)

Del grupo de estudiantes de ese semestre de Prácticas, sólo Esperanza estaba interesada en ir a un centro asistencial, así que toda la responsabilidad recayó sobre ella y la profesora guía fue la Prof. Aura Leal de Ravelo. Ésta, al poco tiempo de comenzar, viaja fuera del país por motivos personales y queda a cargo la Prof. Estela Leal. Era una responsabilidad tremenda, pues la artífice del plan de trabajo para el hospital había sido la Prof. Aura Leal. Sin embargo la Prof. Estela también tenía experiencia en la PDNC, era una de las pioneras en esta actividad y sin lugar a dudas, quien podía continuar la práctica iniciada por Aura Ravelo, la otra opción era suspender la experiencia y eso no estuvo planteado.

Aura se va y durante la permanencia de Aura en Nueva York, a nosotras nos toca montar las estrategias que vamos a utilizar... era romper esquemas, yo no tuve la oportunidad de una inducción previa que me facilitara involucrarme plenamente en ese proceso y tuve que aprender sobre la marcha (Leal de Marcano, 2009, Pág. 6)

La práctica se realizó en el Hospital Infantil J.M. de los Ríos³³, el vínculo se estableció a través de la psicóloga María Elena Coronil. Esta profesional se encargó de dar el apresto necesario desde, para realizar actividades con niños hospitalizados, en particular niños con enfermedades terminales (Coronil, 2010; Leal de Marcano, 2008a). Esto marcó la pauta para subsecuentes inicios de la práctica. En la valoración de la actividad realizada, la Lic. Coronil (2010), refiere la importancia del trabajo de la PDNC para el bienestar del niño y también destaca el compromiso y dedicación de los estudiantes a la actividad.

Esta primera experiencia fue difícil de llevar para la profesora Estela, si bien tenía experiencia en el tema comunitario, el trabajo en el hospital era diferente, así lo refiere ella:

La intervención en el Hospital de Niños, para Esperanza y para mí fue sumamente dura. Por que por más que yo tuviese la mejor disposición y ella también, este... era ... yo romper esquemas ya dentro de un hospital. A nivel comunitario no me importaba pero en un hospital era un esquema totalmente diferente. (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 96)

El desarrollo de la práctica se centró en el diagnóstico, la planificación y ejecución de un trabajo pedagógico con niños hospitalizados.

La planificación era una ruptura en aquel momento totalmente, por que tú ibas y hacías un diagnóstico del niño. Ese niño no podía jugar, no podía levantarse, entonces ¿qué actividades se iban a realizar con ese niño?, ¿que lo atendiera pedagógicamente en todas sus áreas de desarrollo? Una planificación que en las aulas del pedagógico ellos no habían visto, allí la creatividad tenía que ser mayor por parte del alumno. Porque a veces nos conseguíamos un niño que le acababan de aplicar una diálisis, ¿qué ánimo

³³ Fundado en 1936 bajo la denominación de “Hospital Municipal de Niños”, toma el nombre actual en 1943 en reconocimiento al pionero de la pediatría venezolana del siglo XIX, Dr. José María de los Ríos. Es la institución más importante para la atención de la población infantil en el país y centro de referencia nacional (Cordero-Moreno, 1998)

podía tener ese niño para realizar cualquier otra actividad?, entonces primero atenderlos afectivamente, para luego comenzar a ver que actividades se podían desarrollar, con ese niños o esos niños que estaban en esas condiciones (Leal de Marcano, 2008a)

El diagnóstico inicial indicó que el hospital contaba con una escuela para la atención pedagógica de los niños, pero muchos de ellos no podían trasladarse a ese lugar, bien por las limitaciones que imponía el tratamiento y/o las condiciones de salud. Entonces se consideró la atención a los niños en las salas, es decir, ir al encuentro de los niños donde estaban. Se plantea, como lo expone la Prof. Estela Leal en su testimonio, la atención pedagógica recreativa, pues era preciso, en medio de las condiciones del hospital crear un ambiente de alegría, propiciar la felicidad del niño para su bienestar

Esta práctica se da en un momento en el cual hay frecuentes disturbios estudiantiles. Son tiempos de convulsión en la educación superior venezolana, paros huelgas, incluso hubo suspensión de actividades en el Instituto Pedagógico de Caracas, sin embargo el trabajo en el hospital no se detuvo, así lo refiere la Prof. Estela Leal:

Yo recuerdo, cuando Esperanza Lupera hubo un paro. Yo trabajaba como Sub. Directora en un liceo y allí iba Esperanza Lupera, nos poníamos de acuerdo para orientarla en el trabajo que ella iba a realizar en el hospital. (Leal de Marcano, 2008a, Pág. 111)

Además de lo anterior, destaca la dedicación del docente guía y la estudiante docente para el desarrollo de la actividad, el trabajo continúa, incluso en el lapso vacacional.

La mirada desde la institución coincide con esta apreciación, en entrevista realizada a la Lic. María Elena Coronil (2010), ya jubilada del Hospital J.M. de Los Ríos, expresó que los estudiantes y docentes se dedicaron de lleno a esa labor incluso aportando más tiempo que el indicado formalmente para la Práctica Docente, lo especifica la Prof. Estela Leal así:

Preescolar tenía la característica que la fase de ida y la fase de proyecto era continua, es más, era tal el compromiso de los estudiantes que los que estaban en la no convencional... no tomaban vacaciones, ellos hacían su año completo dentro del espacio no convencional que ellos escogían. Entonces Esperanza comienza a montar todo su proyecto, eso se llamaba en ese entonces Proyecto Educativo Integrado (PEI), su fase de IDA hasta su fase de PEI, su ejecución y evaluación (Leal de Marcano, 2009, Pág. 12)

Es un aspecto a considerar porque desde esta primera práctica, se nota que la vivencia en éste ambiente no convencional genera el compromiso del estudiante por la labor docente. Estar con los niños, desarrollar la programación es más importante que tomar el lapso de vacaciones inter-semester y es algo que se repite en sucesivas experiencias de la PDNC.³⁴

El trabajo realizado fue altamente valorado por parte del personal directivo, médico y de servicios del Hospital J. M. de los Ríos (Coronil, 2010; Leal de Marcano, 2008a; Sánchez, 2009), con lo cual se inició una relación interinstitucional Universidad-Hospital que se mantiene hasta nuestros días.

³⁴ En general esta es una constante en la práctica no convencional que se considerará en la sección de resultados, al desarrollar la representación del proceso didáctico de la PDNC. Al parecer no se trata de un hecho anecdótico sino una muestra de compromiso que genera una actividad pedagógica

1.2.4.2.3 La PDNC en Instituciones Militares y Bomberiles

La profesora Hilda Guerra (1990) refiere que en el segundo semestre de 1989:

Se conciben dos proyectos por parte de estudiantes de la especialidad de Arte del Instituto, que trascienden del ámbito del aula de clases y del alumno convencional, para llegar a otros grupos humanos de la población no considerados hasta este momento, como son: soldados y bomberos (pp. 116-117).

Uno de ellos fue la propuesta para la realización de una PDNC en el Fuerte Tiuna situado en Caracas, el cual es el principal asentamiento militar en su tipo de la zona metropolitana y centro del país. La iniciativa parte de una estudiante y cuenta con el apoyo de la Prof. Hilda Guerra. Tras las gestiones se logra el convenio de la institución castrense y un equipo de ocho estudiantes de la Fase de Ejecución de Proyecto de Investigación, desarrolla la práctica docente en el Batallón “Juan de Dios Argáz” con el personal de tropa conformado por 21 soldados. En atención al diagnóstico se plantea como propósito pedagógico descubrir y proyectar las potencialidades artísticas de estos soldados. (Guerra, 1990, Pág. 117)

Esta era una actividad poco usual en un cuartel, tanto que el Coronel a cargo del batallón preguntó a la profesora: *¿para qué viene esos muchachos de arte, si nosotros estamos formando para la guerra?* (Guerra, 2008, Pág. 4) , sin embargo se contó con todo el apoyo requerido para el desarrollo de esta práctica docente. La actividad se centró en la realización de un taller de artes plásticas teatro y música, cuyo producto se presentó en las instalaciones de Fuerte Tiuna y

en el Instituto Pedagógico y contó con amplia aceptación de la audiencia y en especial, destaca el reconocimiento de las autoridades militares.

Esta práctica permitió el encuentro dos instituciones a través de la pedagogía y el arte. Era impensable en ese entonces que un bus con militares, soldados uniformados entrara en la universidad en son de paz (Guerra, 2008)

La otra PDNC tuvo lugar en la Escuela de Formación de Bomberos del Distrito Federal en la ciudad de Caracas, el proyecto lo desarrollaron tres estudiantes para un grupo de 25 bomberos, al igual que en el la experiencia en la institución militar se realizó un taller de artes plásticas, música y teatro. De esta labor resultaron también dos exposiciones, una en la sede de la Escuela de Bomberos y la otra en el IPC (Guerra, 1990, 2008)

1.2.4.2.4 La PDNC en las instalaciones del Instituto Pedagógico de Caracas

En el año 1990, el Prof. Gabino Matos inició una experiencia de PDNC en las instalaciones del Departamento de Arte Instituto Pedagógico de Caracas, que dura tres semestres. La realiza con un grupo de estudiantes de las diversas especialidades de ese departamento y contó con el apoyo del Prof. Alberto Perestrello quien se incorporó junto a sus estudiantes al desarrollo del proyecto. Se denominó Proyecto Pedagógico *“Rescate y Dignificación de los espacios Académicos del Departamento de Arte”* (Matos, 1992, Pág. 49), y tenía entre sus propósitos desarrollar el rol de promotor social en los futuros docentes.

Esta fue la primera PDNC realizada dentro del recinto universitario y permitió ver la institución desde otra perspectiva. Se planteó *“fomentar la*

sensibilidad del futuro docente a la valoración del espacio académico como otro factor de influencia para el aprendizaje significativo” (Matos, 1992, Pág. 45). Los estudiantes de arte realizaron, en los pasillos y aulas del departamento, una labor de embellecimiento del espacio físico, donde los conocimientos acerca del color y el diseño gráfico se unieron en función de hacer de esas áreas un espacio más humano y propicio a la labor educativa.

La cita que hace el Prof. Matos a Loughlin y Suina, (1987), da idea del sentido de esa actividad: *“El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución al aprendizaje”* (p. 46)³⁵. La labor formativa tenía una perspectiva que trasciende la labor en esas instalaciones, también procura que el futuro docente pueda valorar la calidad estética del espacio de las instituciones educativas y aprecie la posibilidad de ejercer un rol activo en el mantenimiento y mejora de los mismos.

Las tareas específicas de dotación y remodelación de infraestructura de las instalaciones precisaron el apoyo de diversas instancias de la universidad y su gestión se planteó como una tarea pedagógica a través de las cuales los estudiantes desarrollan competencias para generar cambios en una institución. En este sentido, lograron el aval interno y la colaboración de autoridades, docentes, personal administrativo y obrero para esta PDNC. Así como la financiación de la actividad por parte de la universidad e instituciones privadas, lo cual también es una experiencia de aprendizaje. Esto permite apreciar los recursos personales con

³⁵ Loughlin, C. y Suina, J. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones. En Matos (1992)

los cuales un docente en ejercicio puede promover cambios sustantivos en su institución. (Matos, 2009; Peleteiro, 2010)

El Prof. Gabino Matos generó un modelo para la ejecución del proyecto. Es un aporte importante, que tuvo el propósito explícito de sistematizar la acción pedagógica (Matos, 1992). Considera cinco fases: Diagnóstico, Decisión, Plan de Acción, Ejecución y Evaluación³⁶.

Esta PDNC, fue la primera que se realizó en los espacios de la universidad, y aunque no se dio otra experiencia similar, veremos que abrió camino para otras PDNC dentro de la institución. El logro alcanzado hablaba por si mismo, los espacios del Departamento de Arte tenían una nueva imagen e indicaba las múltiples posibilidades que ofrecía esta alternativa pedagógica para la formación de docentes. Esta experiencia desde entonces, ha sido un referente para incursionar en nuevos escenarios.

1.2.4.2.5 La diversificación de la PDNC

A finales de la década de los ochenta, el panorama de la PDNC es de una actividad que se ha consolidado. La PDNC que había comenzado en la especialidad de preescolar y se desarrolla en comunidades, pronto exploran nuevos escenarios, se incorporan profesores y estudiantes de otras especialidades y se realiza en poblaciones que no se tienen como centro el niño en edad preescolar. En breve hay un equipo docente desplegado en varios ambientes realizando labor pionera en cada uno de ellos.

³⁶ Cuando se considere la representación didáctica de la PDNC se harán otras consideraciones a esta propuesta del Prof. Gabino Matos, en esta sección el interés reside en referir las experiencias realizadas

La experiencia de la Prof. Estela Leal y Esperanza Lupera, en el Hospital J. M de los Ríos abrió el camino para abordar pedagógicamente ese y otros centros asistenciales. Develaron un ambiente en el cual había una población en condiciones de pobreza, conformada por niños, que junto a sus familiares pasaban largas estadías y requerían la labor pedagógica que planteaba la PDNC.

Al Hospital J.M. de los Ríos se incorporan diversos docentes, entre ellos las Profesoras Clara Sánchez (2009) Betis Baldivian (2008), Estela Leal (2008), Josefina Boza (2008), Eligde Navas (2008), María Mantilla (2009) , Marlin Carreño (Leal de Marcano, 2008b), este hospital fue una escuela, donde docentes y estudiantes dieron forma a la PDNC en esta área.

También se dio la expansión de las PDNC a otros centros asistenciales. En primer lugar, aquellos dedicados exclusivamente a la población infantil, por ejemplo, la Prof. Betis Baldivian establece vínculos para llevar practicantes al Hospital Pediátrico Elías Toro³⁷. (Baldivian, 2008) La Prof. Clara Sánchez hace otro tanto en el Hospital San Juan de Dios³⁸ (Sánchez, 2009) (Sánchez, 04/06/2009). Otras instituciones que también se incorporaron fueron el Hospital Ortopédico Infantil³⁹, el Centro Materno Infantil de Caricuao y la Maternidad Concepción Palacios (Leal de Marcano, 2008a). Con todos ellos se establece una

³⁷ El Hospital Pediátrico Elías Toro es un instituto de referencia nacional, situado al oeste de Caracas, en una parroquia que alberga sectores de la población en situación de pobreza.

³⁸ El Hospital San Juan de Dios, es un centro hospitalario pediátrico de referencia nacional e internacional ubicado en Caracas. Fundado y regentado por la Orden de los Hermanos Hospitalarios de San Juan de Dios.

³⁹ Es una institución privada, sin fines de lucro, cuya misión es la atención de niños y jóvenes con edades comprendidas entre 0 y 16 años de escasos recursos económicos. Fue creado en 1945 bajo el nombre de Hospital Antipoliomielítico, pues se dedicó al tratamiento y prevención de la poliomielitis, jugó un importante papel en la erradicación de es enfermedad en el país y en 1965 cambia a la denominación actual.

relación interinstitucional que permanece hasta nuestros días y se conformó un área de desarrollo de la PDNC que se ha consolidado en el tiempo.

La experiencia también se extendió a otros hospitales que no estaban dedicados únicamente a la asistencia pediátrica, pero que por su gran dimensión contaban con áreas de esta especialidad. Destacan cuatro centros: el Hospital Domingo Luciani, el Hospital José Gregorio Hernández, el Hospital Manuel Pérez Carreño y el Hospital Militar Dr. Carlos Arvelo (Leal de Marcano, 2008b) esto permite apreciar que en este primer lapso, las PDNC se habían desarrollado en los principales centros asistenciales de Caracas.

La exploración en cárceles y hospitales estaba mostrando las posibilidades pedagógicas de la PDNC. Estas comenzaron, como ya se ha expuesto, en los barrios y se consideró que eran los ambientes idóneos para el desarrollo de la competencia y compromiso social del docente. En el equipo de trabajo, la Prof. Aura Ravelo, *creía y decía que para sensibilizar había que llevar a los muchachos a esas zonas, ella decía: para ponerlos en contacto con la realidad social*, según refiere la Prof. Sánchez (2009, Pág. 3), también expone, que la experiencia en los nuevos escenarios fue mostrando que esta formación podía lograrse en otros espacios.

Y así fue, pues varias iniciativas abrieron más posibilidades. La Profesora Betis Baldivian, desarrolla la PDNC en la *Obra Social de la Madre y el Niño* ⁴⁰. Es un centro donde se da atención a madres jóvenes, en edades comprendidas entre los 11 y 18 años, que no cuentan con un hogar, ni con recursos económicos para

⁴⁰ Es un centro que regenta la orden religiosa de “Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl”

mantener a sus hijos. En esta institución tiene lugar una importante labor formativa, cuenta con programas de capacitación e inserción laboral. Se trata de una población en condición de riesgo y vulnerabilidad, tenía sentido desarrollar en ese escenario la PDNC.

Además, al igual que la experiencia en el hospital J.M. de los Ríos que dio la pauta para un área de desarrollo de la PDNC, el trabajo desplegado en la “Obra Social de la Madre y el Niño”, fue el primero de un área que luego desarrolla la Prof. Isabel Peleteiro en la década siguiente, quien dedica buena parte de su labor docente y vida profesional a la PDNC con esta población en condición de riesgo social, especialmente en centros del Instituto Nacional del Menor (INAM).

Esta diversificación de la PDNC es un indicador que se ha consolidado como actividad pedagógica que se realiza en la institución, cuenta con un equipo docente que compromete su labor profesional al desarrollo de esta modalidad y ha tenido acogida entre los estudiantes, pues siempre se ha encontrado grupos que escogen esta opción de formación e incluso hacen propuestas como se considera en la siguiente sección.

1.2.4.2.6 Los estudiantes toman la iniciativa en la PDNC

La búsqueda de escenarios fue una tarea ardua en el comienzo de estas prácticas. La Prof. Estela Leal, refiere la historia menuda, da cuenta de momentos donde se sintieron en riesgo al incursionar en sitios potencialmente peligrosos de la ciudad. En la revisión de las experiencias, se encuentra que una vez que la opción de la PDNC es del conocimiento de los estudiantes, estos toman la iniciativa de proponer ambientes. Es el caso pionero de Esperanza Lupera con el

Hospital J.M. de los Ríos, propuesta que es acogida por las profesoras Aura Ravelo y Estela Leal. Luego la inactiva de la PDNC en un Centro Penitenciario de mujeres parte también de una estudiante y la asume la Prof. Clara Gervasio. La tercera es la propuesta de PDNC en un establecimiento militar que surge de una estudiante y la conduce la Prof. Hilda Guerra.

Estos hechos indican que los estudiantes también tomaron la iniciativa de proponer espacios donde realizar esta modalidad de prácticas. Por otra parte indica la apertura de docentes en particular y del Departamento de Prácticas Docentes como instancia académico administrativa para explorar, e innovar en esta modalidad. Lo acertado de estas propuestas se aprecia en el tiempo, pues dieron lugar a áreas en las cuales siguió la labor en la PDNC. Algunas como la realizada en el centro militar no tuvieron continuidad, sin embargo dejó aprendizajes, mostró la posibilidad de acceder a un centro que parecía tan distante de la Universidad y sobre todo, mostró que era posible realizar una labor pedagógica en esos escenarios, siendo valorada por todos los participantes. Es posible afirmar, como se verá en otras propuestas de PDNC, que la apertura a las iniciativas de los estudiantes sigue siendo una constante en la cultura del Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico.

1.2.5 El contexto de la PDNC una segunda mirada: De nuevo entre lo político económico y social

Durante la década de los ochenta, Venezuela, permaneció en un ambiente de turbulencia en el plano económico, político y social. La administración del presidente Jaime Lusinchi, (1984-1988) recibe un país que está lejos de superar la difícil situación que se revela en 1983.

Sin embargo, la crisis económica fue el detonante de críticas que comienzan a expresarse en diversos foros. Son cuestionamientos de fondo al modelo económico asentado en la renta petrolera, la organización de un estado con predominio del poder ejecutivo, que gestiona desde Caracas, la capital del país, la administración de un frondoso aparato burocrático clientelar. Se cuestiona el sistema de partidos, vertical y al igual que la administración pública, con instancias de control centralizado, donde es prácticamente imposible la renovación democrática de sus cuadros directivos (Caballero, 2003; Maignón, 2002a, 2002b; Salazar, 1992; Trenado, 1998)

En 1984, el recién presidente electo creó un equipo de trabajo que tuvo la tarea de *llevar a cabo consultas, los estudios y discusiones necesarias para elaborar un conjunto orgánico de propuestas de reforma del estado venezolano* (Urbaneja, 2007, Pág. 74). Se denominó *Comisión para la Reforma del Estado* (COPRE) y logró la convocatoria de uno de los mejores grupos que podían conformarse para el fin encomendado. Reunía un amplio espectro de opiniones,

posiciones y sectores; participaron empresariado, independientes, intelectuales; miembros del partido de gobierno, oposición, personas cuya calificación e idoneidad para la misión encomendada tenía amplio reconocimiento. Se puede decir que eran figuras de consenso. El trabajo de esta comisión se mantuvo a todo largo de esta gestión presidencial.

Entretanto, en el plano económico, durante el período de Jaime Lusinchi, se renegoció la deuda externa con la banca internacional, lo cual en su momento se consideró una buena transacción, pero no generó las consecuencias esperadas. También se mantuvo el control de cambios que se administró a través de la instancia oficial denominada *Régimen de Cambio Diferencial (RECADI)*⁴¹, que, en la práctica otorgó un poder discrecional al ejecutivo para la asignación divisas. De especial mención fue el informe que presentó en 1986 la COPRE, el cual proponía cambios sustantivos en el estado y que:

Confrontó una frontal oposición del propio ejecutivo que la había creado, y que se resistió a las transformaciones políticas planteadas. El partido oficial AD, se unió a la resistencia del presidente y dada la abrumadora mayoría con que contaban en el Congreso, toda posibilidad de cambios políticos pareció evaporarse. (López, 2005, Pág. 43)

Pero las circunstancias del debate político variaron. La presión por cambios favoreció la consideración de puntos propuestos por la COPRE y en 1989 el congreso vota un conjunto de cambios hacia la descentralización político-administrativa del país⁴². Destacan entre ellas, la elección directa de

⁴¹ Esta instancia ha sido fuente de estudios y críticas por la forma en la cual se administraron y adjudicaron las divisas, va más allá de la necesaria consideración del presente estudio la relación detallada de estos hechos.

⁴² Estas se plasman en un conjunto de leyes entre las cuales están: Ley Sobre la Elección y Remoción de Gobernadores de Estado, Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de Competencias del Poder, Reforma de la Ley Orgánica de Régimen Municipal y Reforma de la Ley Orgánica del Sufragio

gobernadores, alcaldes y concejales (López, 2005; Graffé, 2005; Vivas T., 2008). De estos cambios la elección de alcaldes, gobernadores y concejales va a incidir en el cambio de la dinámica de la política venezolana, la gestión pública local cobra importancia y aparecen nuevos actores políticos que actúan cada vez con más independencia del control central de los partidos, veremos más adelante que esto tiene incidencia en el desarrollo de la PDNC en un escenario de Caracas, cuando el alcalde local busca apoyo en la universidad para los programas sociales.

Al final del período de gobierno del presidente Jaime Lusinchi, en el país se vivió una ilusoria situación de bienestar, producto de la renta petrolera que de nuevo dio aportes económicos a las arcas del estado, se acercaban las elecciones de 1988 y un buen indicador de cierta satisfacción popular era la aceptación que la gestión administrativa reflejaba en las encuestas del momento (C. Blanco, 2007; Brewer, 2002; Caballero, 2003; Margarita López, 2005)

El partido de gobierno postuló a Carlos Andrés Pérez quien ya había ejercido la presidencia entre 1973 y 1978, se recordaba de su gestión el boom petrolero y el consiguiente auge de la economía durante su mandato. Carlos Andrés era visto como la posibilidad de regresar a un pasado de bonanza, logra la presidencia con una elevada votación (88% del electorado, Maignón, 2002a, Pág. 19)

Toma posesión en Enero de 1989, ¿Qué encuentra esta nueva administración? A juicio de diversos analistas la situación de bonanza que se experimentó al final de la gestión de Jaime Lusinchi era un espejismo, al parecer

se había utilizado el gasto público para favorecer el triunfo del candidato oficialista, lo cual se apreciaba cuando *“poco después de la victoria electoral de Pérez, el gobierno abrumado por la sus compromisos y deudas se vio obligado a establecer una moratoria en el pago de los servicios de la deuda”* (López Maya, 2005, Pág. 50)⁴³

El equipo de gobierno del presidente Pérez, adelanta un fuerte programa de ajuste económico, en una secuencia que se presenta generalmente, en diversas fuentes, de manera sesgada a favor o en contra de su gestión, pero en todo caso, en el mes de febrero de ese año un acontecimiento conmueve al país.

En la mañana del lunes 27 de febrero de ese año, se inician unos disturbios en Guarenas una población aledaña a Caracas. El motivo fue el alza del pasaje urbano e interurbano que establecieron los transportistas, en respuesta al incremento del precio de la gasolina, (Giusti, 1989; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Salas, 1999). .

De la protesta se pasó a la agresión a negocios y de ahí, al saqueo de comercios de todo tipo. Los disturbios localizados en la estación de buses de Guarenas se extienden por la zona y se propagan hasta Caracas, donde el caos se apodera de la ciudad durante dos días. Ríos de gente bajan de los cerros donde habitan mayoritariamente los sectores de la población en situación de pobreza. Pero no sólo de ahí, en barrios y urbanizaciones de clase media se ven vecinos que corren a centros comerciales a saquear todo tipo de establecimiento.

(Corte Interamericana de Derechos Humanos, Sentencia del 11/11/1999; Giusti, 1989; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Salas, 1999)

Las opiniones para valorar ese acontecimiento están divididas, para unos fue el pueblo que reivindicaba sus derechos. Las más equilibradas exponen por ejemplo que:

El Caracazo no fue un movimiento social representado organizativamente, sino un estallido popular, en este sentido respondió más a los sentimientos de malestar popular por el encarecimiento de la vida, que a la orientación política desde alguna organización. (H. Martínez, 2008, Pág. 88)

Fue algo paradójico para quienes vivimos de primera mano en la ciudad de Caracas esa experiencia. Casi tres meses antes, el 3 de diciembre de 1988 día del triunfo electoral de Carlos Andrés Pérez, la gente de los barrios salió a la calle a celebrar y en diversos lugares limitaba el tránsito de vehículos en medio de una euforia sólo comparable a la que despierta en Venezuela el triunfo del equipo de béisbol, deporte nacional, en una copa internacional y ese mismo pueblo, en las mismas zonas fue el protagonista del Caracazo el 27 de febrero de 1989.

En todo caso fue un acontecimiento que marca la historia de Venezuela⁴⁴, si el viernes negro de 1983 fue el despertar a la crisis económica, el 27 de febrero evidenció su impacto social. Es decir, la forma en la cual ésta crisis económica era sentida en la población, fue el despertar ante la situación social y no diría que

⁴⁴ Sobre los sucesos del 27 de febrero hay muchos escritos, es un evento cuya interpretación está matizada por las posiciones políticas de quienes abordan su análisis y es objeto de vivas polémicas. Tuvo un alto costo en vidas, así como se desbordó la población en actos de saqueo, la represión de estos actos violó derechos humanos lo cual se ha corroborado en las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (11/11/1999).

política, pues aun se suponía que la democracia venezolana tenía una gran solidez y que no estaba en juego su continuidad (Caballero, 2003).

En esta década y el tiempo que cubre este lapso hasta 1991, se adelantan reformas que buscan estabilizar la economía nacional, también se adoptan cambios propuestos por la Comisión para la Reforma del Estado, pero otros acontecimientos estaban por ocurrir en la esfera política en 1992, los cuales cambian el curso de la historia del país y serán considerados en el lapso siguiente.

En la historia menuda, en la zona del barrio el Guarataro se vivieron intensamente los acontecimientos del 27 y 28 de febrero, las actividades de la universidad se suspendieron durante el lapso del toque de queda que estableció el gobierno. En este contexto estaba desarrollándose la PDNC y se comprende el compromiso de la Prof. Aura Ravelo y en general la actitud de los docentes del Departamento de Prácticas de continuar las labores aun en medio de las difíciles circunstancias que se vivieron en el país. Ese era el momento en el cual la labor en los barrios tenía más sentido y la PDNC se había consolidado como una actividad pedagógica.

1.3 Perspectiva Del Lapso

En la tabla siguiente se resumen los principales resultados de este lapso:

Tabla 9 Perspectiva del Lapso 1983-1991

- **Elaboración desarrollo y validación de una propuesta de educación no convencional que:**
 - Integra a la familia y a la comunidad, para ofrecer educación a niños en edad preescolar, desasistidos por el sistema educativo formal
 - Genera cambios en la comunidad a través de la formación de los adultos responsables de atención al niño y en la formación para la organización y gestión de las actividades comunitarias
 - Constituye una experiencia pedagógica para la formación de docentes donde destaca el desarrollo de la sensibilidad y compromiso social
- **Conformación de una comunidad profesional con competencias para labor pedagógica en los ambientes no convencionales**
- **Identificación, prueba y reconocimiento de diversos escenarios sociales e institucionales para la realización de PDNC (v.g. comunidades, cárceles y hospitales)**

Al cierre del lapso se tiene una perspectiva promisorio de la Práctica Docente No Convencional. Surgió, en un momento de cambio institucional y de crisis en el plano político económico y social del país. Sin embargo se logró

conformar un equipo profesional para establecer una opción pedagógica que pudiera abordar la formación de docentes precisamente para esas complejas circunstancias,

En lo interno la universidad, estaba por plantear un importante reconocimiento a lo que calificó la Prof. Lisette Poggioli, Subdirectora de docencia como *“una labor callada y tesonera que viene adelantando el Departamento de Prácticas Docentes”* (Poggioli, 1990, Pág. 136) es el reconocimiento de la universidad a la Práctica Docente No Convencional que marca el siguiente lapso y se desarrolla a continuación.

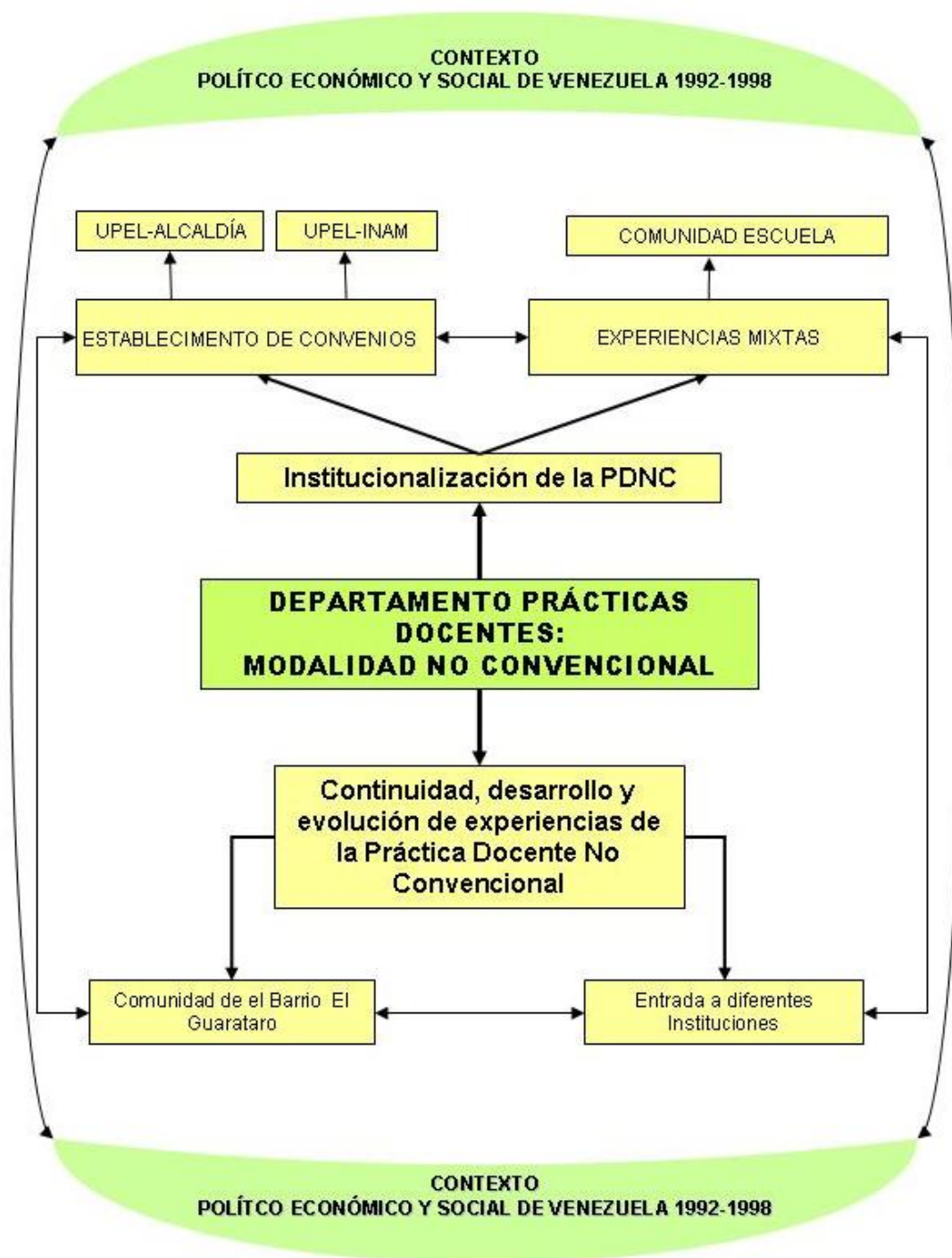
2 La Institucionalización: La PDNC de 1992 a 1998

2.1 Hoja de Ruta Segundo Lapso 1992-1998:

HOJA DE RUTA VA INSERTA AQUÍ

HOJA DE RUTA DE LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL: 1992 – 1998

AÑO		1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	
CONTEXTO	HISTÓRICO POLÍTICO Y SOCIAL	Presidente Carlos .Andrés Pérez.	Octavio Lepage Ramón J. Velásquez	Presidente Rafael Caldera					
		Dos Golpes de estado 4 Febrero 27 de Noviembre	Juicio y destitución del presidente Carlos Andrés Pérez Asume el presidente del Congreso Octavio Lepage Gobierno interino de Ramón J. Velásquez Juicio al ex presidente Jaime Lusinchi (1993)			Devaluación de la moneda al 135%	Elecciones Hugo Chávez F. Presidente 56 % de votación		
	LEGAL	Institucionalización de la Práctica Docente Se aprueba el Normativo de la Práctica Docente La PDNC se incluye en el Normativo de la Práctica Docente							
NÚCLEO: PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL	PLAN DE ESTUDIO Y PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	DISEÑO CURRICULAR 1987			DISEÑO CURRICULAR 1996				
		Ajuste de los programas al Diseño Curricular 1996			Ajuste de los programas a lo pautado en la Resolución 1 y el Diseño Curricular 1996				
	PROTAGONISTAS TRAYECTORIAS	Prof. Rosa Figueroa se incorpora a la PDNC en el Barrio El Guarataro aporta la metodología Diagnóstico de la Comunidad Prof. Isabel Peleteiro Barrio El Guarataro promueve diversificación de áreas para la PDNC en casas hogar y centros del Instituto Nacional del Menor Prof. Josefina Boza desarrolla trabajo en centros del Instituto Nacional del Menor 1ª PDNC fuera de la zona metropolitana Hospital Victorino Santaella. Profesoras Betis Baldivian y Josefina Boza PDNC y experiencias mixtas: La informática en el aula a través de programas institucionales de la UPEL hacia la comunidad Profesoras Candelaria de González y Melí García Prof. Zulay Pérez y Prof. Alberto Perestrello egresados del IPC con experiencia de estudiante en PDNC ingresan al Departamento de Prácticas Docente por concurso de oposición							
		JEFES DE DPTO. DE PRÁCTICAS DOCENTES	Estudiante de PDNC Prof. Yahelvis Hernández promueve y funda el Preescolar Lisandro Alvarado en el Barrio El Guarataro						
			Rosa Figueroa de Quintero	Lucila Méndez			Willma Rosentoul		
	CONTEXTO	DIRECTORES IPC	Augusto Peñaloza	Manuel Bravo					
CONTEXTO INSTITUCIONAL		Convenio Proyecto de Atención Extra Escolar y Uso del Tiempo Libre UPEL Alcaldía de Caracas			La PDNC en programas institucionales de la UPEL hacia la comunidad		Convenio UPEL-Instituto Nacional del Menor		
AÑO		1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	



Gráfica 26 La Institucionalización: La PDNC de 1992 a 1998

2.2 Relato del Lapso: 1992-1998

2.2.1 Introducción

El inicio de este lapso en 1992 esta marcado por dos eventos, uno tiene que ver con el medio universitario y el otro, con las circunstancias políticas, económicas y sociales de Venezuela.

En el contexto universitario se promueve la Institucionalización de la Práctica Profesional, un proceso que lleva a su reconocimiento formal en la normativa legal del Instituto Pedagógico de Caracas.

El año 1992, en el ámbito político y social, ocurren sucesos de extrema gravedad para la institucionalidad democrática. Se dan dos golpes de estado, el 4 de febrero y el 27 de noviembre respectivamente, los cuales no rompen el orden constitucional del país, pero tienen una profunda incidencia en el acontecer nacional. Sigue un tiempo convulsionado en lo político, económico y social. El presidente de turno es acusado por peculado y malversación de fondos públicos, se le sigue juicio y de acuerdo a la ley es destituido en 1993. Los partidos políticos que habían alternado las administraciones entre 1958 y 1989, pierden poder. Su representatividad queda disminuida en las elecciones de 1998, en las cuales Hugo Chávez Frías, uno de los protagonistas del alzamiento del 4 febrero del 92, logra la votación de una amplia mayoría del electorado hecho, que marca el límite de este lapso.

Entretanto la PDNC mantiene un desarrollo sostenido a lo largo de estos años. Para considerarlo, la exposición sigue el orden que se expone a continuación, el cual corresponde a los principales apartados de esta sección:

- 1º) El contexto de la PDNC (1992- 1998):** Comprende un breve recuento de la situación política social y económica del país, que es de interés para comprender las circunstancias en las cuales se desarrolló la PDNC
- 2º) La institucionalización de la PDNC y su relevancia:** Se refiere el proceso a través del cual se incorpora la PDNC a la normativa legal de la universidad y la importancia que reviste en el curso de esta actividad.
- 3º) Continuidad y evolución de experiencias de la Práctica Docente no Convencional:** Se considera la prosecución de la modalidad no convencional. A la especialidad de preescolar se suman otras, con lo cual se diversifican áreas de especialidad que aportan recursos para la realización de esta actividad y también se incursiona en nuevos escenarios.

2.2.2 El contexto de la PDNC

La situación socioeconómica del país había dominado la agenda de gobierno desde el inicio de gestión del presidente Pérez en 1989, quien adelantó un severo programa de ajuste económico. Las medidas adoptadas generaron una contracción de la economía, y en los tres años siguientes, se produjo una recuperación. Los indicadores macroeconómicos mejoraron y el PIB de 1992 se alcanzó el 8% lo cual indicaba un progreso notable. Sin embargo, en el plano social su impacto no llegaba a los sectores más necesitados de la colectividad. La

primera llamada de alarma por el malestar social represado, fueron los saqueos generalizados del 27 de febrero de 1989 en la capital del país, el llamado Caracazo; un evento social que puso en evidencia la fuerza arrolladora de la población en situación de pobreza.

Pero había otros grupos descontentos con el orden establecido y retomo el Caracazo, porque tuvo diversas lecturas. Para algunos sectores del estamento militar, que venían preparando una insurgencia contra el orden constitucional, el 27 de febrero de 1989 fue la señal que indicaba las condiciones sociales propicias para dar un golpe de estado; hecho que ocurrió el 4 de febrero de 1992. Este alzamiento militar fue controlado ese mismo día por fuerzas leales al gobierno.

El golpe de estado lo habían protagonizado jóvenes oficiales, a quienes se siguió el debido proceso. Sin embargo, la situación en las Fuerzas Armadas distaba de estar en calma, a los pocos meses, el 27 de noviembre de 1992 sucede una nueva asonada militar. Esta vez se encuentran comprometidos oficiales de alta graduación y al igual que la intentona anterior, la conspiración fue rápidamente controlada.

El impacto del cuatro de febrero fue muy grande, no desestabilizó el sistema democrático, pero si debilitó políticamente al gobierno de turno. El programa económico pasó a segundo plano, la agenda política desplazó la prioridad de lo económico. A partir de entonces, la administración del presidente Pérez *se fijó como meta central sobrevivir hasta las elecciones de diciembre de 1993* (Urbaneja, 2007, Pág. 93). Carlos Andrés Pérez, el presidente electo aclamado en 1988, en quien se cifraba la ilusión del retorno a los años de bonanza

petrolera, también vivió el drama de un país con cultura presidencialista en el cual, para bien y para mal, la responsabilidad de logros, bienestar y crisis se atribuyen al jefe de estado.

La coyuntura era favorable para un objetivo en el cual coincidían diversos intereses, incluso opuestos entre ellos: un cambio de gobierno. Es cuando el Fiscal General de la Nación, Ramón Escobar Salón, presenta cargos contra el presidente por malversación de fondos de una partida presupuestaria. El enjuiciamiento prospera y el presidente Pérez es destituido en marzo de 1993, a nueve meses del fin de su mandato y las siguientes elecciones.

En diciembre de ese año estaba pautada una consulta electoral, en ella resulta ganador Rafael Caldera, sería su segundo mandato presencial. Llega en alianza con los partidos de izquierda⁴⁵ y la promesa de detener el giro neoliberal que a su juicio había impuesto la administración de Carlos Andrés Pérez.

En el plano económico el lapso permanece en turbulencia. Entre 1993 y 1994 sobreviene una profunda crisis del sistema financiero, con la quiebra e intervención de los bancos que captaban el 60% de los depósitos del sistema. Es un hecho poco divulgado y fue una de las crisis más grandes que sistema

⁴⁵ Para valorar el giro en la política, Rafael Caldera fue líder de la democracia cristiana fundador del partido socialcristiano (COPEI), su candidato de en cinco oportunidades. Renuncia a la militancia cuando esa tolda no lo escoge candidato a las elecciones de 1993. En su apoyo vinieron “*numerosos políticos y escritores que habían sido sus más enconados opositores. Al triunfar Rafael Caldera Rodríguez se liquidaba el histórico bipartidismo presidencial que a partir de 1958, había sido una de las bases del acuerdo político puesto en marcha*” (Velazquez, 2000, Pág. 12). Se refiere, al acuerdo de gobernabilidad suscrito tras la caída de la dictadura militar de Marcos Pérez Jiménez en 1958 entre los principales partidos democráticos, que planteó reconocer, respetar y apoyar los resultados electorales (Pacto de Punto Fijo, 1958).

financiero alguno haya experimentado en el siglo XX (Vivas T., 2008) lo cual da una idea de la situación económica que vivió el país en esos tiempos.

En 1996 sucede una nueva devaluación de la moneda en un 135%. Como telón de fondo, ocurría una contracción del mercado petrolero. El valor del crudo tuvo fuertes fluctuaciones en entre 1989 y 1998; y desde 1994, una tendencia a la baja que llegó a 9 \$ por barril. Eran precios de la década de los 70 y tomando en cuenta que la renta petrolera es el principal ingreso de divisas del país, se aprecia la difícil condición del momento. La variación de la cesta petrolera venezolana se muestra en la gráfica siguiente:



Gráfica 27 Petróleo: Precios Promedios de Exportación: Período 1989-1998

Se segmenta en lapsos que corresponden a períodos presidenciales, el apellido del presidente de turno encabeza el lapso, que cubre cinco años. (Fuente: Vivas, 2008)

Aun con la situación económica del país y los eventos de la década, se creía que la democracia venezolana tenía bases sólidas. El sistema democrático, que no el presidente, había superado dos golpes de estado, también salió indemne del juicio al jefe de estado cuya destitución y sucesión por un gobierno provisional se hizo de acuerdo a la pauta constitucional. Todo esto sin que el ciudadano en la calle viviese mayores momentos de zozobra. Apegado a la constitución ocurrió lo que no lograron las armas y retomando la metáfora de inicio de este párrafo, ciertamente la democracia tenía bases sólidas... pero estaban ancladas en una zona sísmica de plena actividad. Tanto, que al iniciarse la campaña electoral de 1998, todas las encuestas corroboran la apreciación de lo que se vivía en pueblos y ciudades del país: el ascenso vertiginoso de la candidatura presidencial de Hugo Chávez Frías, uno de los comandantes del golpe de estado del 4 de febrero, quien resulta electo con el 56,5% de los votos en los comicios de diciembre de ese año. Con su ascenso al poder, se cierra un ciclo de 40 años de la democracia venezolana en el siglo XX y se abre un complejo tiempo de cambios que se proyecta a nuestros días.

Lo anterior es un recuento sucinto de los eventos del contexto social político y económico, en el cual se desarrolló la actividad pedagógica de las Prácticas Docentes No Convencionales durante el lapso en estudio. La situación del país lejos de limitar esta labor pedagógica, más bien parece impulsarla y validar su pertinencia. Prevalecía la posición de realizar aportes desde la universidad para formar educadores con sensibilidad y compromiso; precisamente en las complejas circunstancias del país, lo cual se aprecia en los siguientes apartados.

2.2.3 La Institucionalización de la PDNC y su relevancia

Para el comienzo de la década de los noventa se desarrolla la PDNC en diversos ambientes y hay una intensa actividad al respecto. El trabajo en el Barrio El Guaratario toma otra dimensión con la investigación que realiza la Prof. Aura Leal. Para el año de 1990 se cumplen seis años de trabajo, el cual se realiza a título de ensayo:

El Departamento de Prácticas Docentes del IPC, en la actualidad aborda algunos programas de educación no convencional a manera de ensayo, y / o investigación, a fin de alimentar su praxis y consolidar sus aportes a la educación del país ya no sólo a través del modelo formal, sino también a través de la alternativa del modelo no convencional de educación (A. Leal, 1990, Pág. 70).

Sin embargo, la opción de la PDNC no figuraba en los reglamentos, aunque siempre se había instrumentado con el rigor exigido, atendiendo a los extremos de formación que demanda la práctica convencional (Aponte, García, Leal, Méndez, y Moreno, 1992). Era importante dar un paso a fin de plantear su inclusión en los reglamentos de la universidad y contar con el reconocimiento formal por parte de la universidad.

La PDNC, fue objeto de un importante reconocimiento por la comunidad universitaria. En 1990, en el marco del evento *V Jornadas de Prácticas Docentes*, se produce un documento suscrito por 53 profesores, en apoyo a la modalidad no convencional que se venía realizando en el IPC, se expone su valor y en especial argumentan su pertinencia social. Este pronunciamiento fue consignado ante las autoridades del IPC.

Así como generó apoyo, la PDNC tuvo detractores en el IPC. Diversos actores refieren críticas fuertes (Figueroa, 2007b; Leal de Marcano, 2008a), se asumieron como hechos característicos en los procesos de transformación e innovación, quizá eso explica que hayan superado hasta hoy las fuerzas de resistencia al cambio.

Las Prácticas Docentes en sus modalidades convencional y no convencional, se había desarrollado ampliamente desde la implantación del diseño curricular de 1983. En el plano docente y administrativo, esto implicó cambios en la estructura del Departamento de Prácticas Docentes, dentro de lo establecido en los instrumentos legales que norman la vida institucional. Sin embargo la expansión de las diversas actividades que se realizaban, demandaba otros cambios, cuyo planteamiento se debían exponer y argumentar ante los organismos respectivos de la universidad.

Lo anterior se inscribe en la tarea realizada en el Departamento de Prácticas Docentes, desde su fundación en 1963, a fin de *dar continuidad al proceso de institucionalización de la Práctica Profesional del IPC* (Figueroa, 1990, Pág. 33) y había sido una constante en las políticas promovidas por sus instancias de gestión, con el liderazgo de los jefes de departamento.

Se designó una comisión departamental para la elaboración del instrumento legal que norma las Prácticas Docentes en su conjunto, con el cual en 1992, se institucionaliza definitivamente esta labor pedagógica. Los autores exponen, entre las consideraciones que llevan a reconocer esta actividad, lo siguiente:

Una de las limitaciones que debe ser superada para el logro de las funciones pedagógicas de la universidad es darle carácter institucional-oficial a todas y cada una de las actividades que se realizan a fin de dar a la práctica profesional el verdadero sentido de proyección académica dentro y fuera de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aponte, García, Leal, et al., 1992, Pág. 110)

Esto significó un apoyo sustantivo a la modalidad no convencional, la cual se incluyó en el normativo de las prácticas docentes. Para fines del análisis del devenir histórico de la PDNC, se interpreta que este hecho marca un nuevo lapso de la actividad, la universidad la incluye dentro de las modalidades de prácticas docentes. El valor de esta figura en el plano legal, también se va a apreciar cuando en otra sección de esta etapa de la PDNC, se consideren convenios que establece la universidad con otras instituciones para la realización de Prácticas Docentes No convencionales, también para su inserción en los programas de la universidad hacia la comunidad.

2.2.4 Continuidad y evolución de experiencias de la PDNC

Las experiencias y escenarios de la PDNC iniciadas en la primera etapa, se mantienen. Progresivamente se incorporan docentes, estudiantes de otras especialidades, también se exploran otros ambientes donde desarrollar esta actividad. Esto será tratado en los siguientes apartados, comenzando con el trabajo en la Comunidad del Guarataro y luego se hará referencia a nuevos escenarios y experiencias.

2.2.4.1 La PDNC en la comunidad su evolución: nuevos actores y programas

La labor de la PDNC en la comunidad continuó y para dar cuenta de su desarrollo se consideran los siguientes puntos:

- La educación preescolar, ejemplo de una experiencia en manos de la comunidad
- Diversificación de áreas de especialidad y aportes.

2.2.4 1.1) La educación preescolar ejemplo de una experiencia en manos de la comunidad

Progresivamente, se crearon espacios en la comunidad para el trabajo en el área preescolar. Los logros, alcances, lo que puede inspirar a realizar la participación en la PDNC, muchas veces no se puede anticipar y una muestra es el relato de la experiencia de la Prof. Yahelvis Hernández, quien fue, en 1992 estudiante de en esta modalidad, con el grupo de la Prof. Estela Leal. De su vivencia refiere, en primer lugar, la proposición que se le hizo para ir al Barrio el Guarataro:

El trabajo comenzó desde la práctica en el pedagógico, porque yo soy persona nacida y criada aquí (en el barrio El Guarataro). Cuando en el Pedagógico me dicen que las prácticas son en mi mismo barrio y yo conozco las necesidades de mi barrio, por supuesto dije: ¡yo quiero estar en mi barrio, haciendo mi práctica! (Hernández, 2009, Pág. 6)

El testimonio ejemplifica un hecho usual, tanto en la modalidad de la práctica convencional como en la no convencional. Es motivante para los estudiantes realizar la práctica docente en la zona donde viven, incluso lo

proponen y es una condición beneficiosa para todas las partes. El conocimiento del entorno que tienen los estudiantes, ayuda en el diagnóstico para la actividad pedagógica a realizar y el estudiante, opera como un informante clave que facilita la labor en ese entorno social. Tal es el caso, cuando Yahelvis motiva y se convierte en guía de sus compañeras de práctica para la entrada al barrio: *entusiasmé a muchas de mis compañeras porque les daba miedo venir al barrio, yo era como su salvoconducto* (Hernández, 2009, Pág. 9)

Hay mitos y realidades respecto a los barrios de Caracas, visto desde el plano pedagógico es un proceso en el cual hay un acompañamiento de pares en el conocimiento de una realidad social, la mediación del docente y de los líderes de la comunidad.

El grupo que tocó conmigo, que fueron cinco chicas, más algunas personas de la comunidad nos ayudaron a hacer el diagnóstico casa por casa y se elaboró un instrumento (Hernández, 2009, Pág. 16)

La estudiante corrobora el sentido de la PDNC se hace una integración con los miembros de la comunidad, en este caso desde que se aborda el diagnóstico:

Se hizo primero el diagnóstico, recoger los niños para inscribirlos, casa por casa, conocer los ambientes en que viven cada uno de los niños. Quienes viven en casas más o menos acordes, quienes viven en casas de verdad bien precarias (Hernández, 2009, Pág. 12)

Desde el comienzo, la labor formativa se extiende a los padres, para crear conciencia respecto a la importancia de la educación preescolar. Por eso, buscarlos uno a uno, en sus hogares es una tarea que asumen con un cariz pedagógico:

Ir casa por casa buscando los muchachitos, porque en muchos de los casos, las mamás no tenían la responsabilidad de llevar el niño a la escuela. Era hacerlas conscientes que debían llevar el niño a la escuela. (Hernández, 2009, Pág. 12)

El tránsito casa por casa no pasaba por alto a la mirada de los líderes y miembros de la comunidad:

Un estudiante por darte un ejemplo, cuando no llegaban los estudiantes de preescolar y eran las 8 de la mañana, y tenían que estar a las 7 y 30, la maestra hacia recorrido del barrio. De ese barrio que ella no conocía, que solo sabía que era muy peligroso. Sin embargo ahí subía por esas trochas, ni siquiera por escaleras, se metía en esos ranchos para preguntar porqué ese niño no había ido a la escuela y el niño se vestía, lo acomodaban e iba a su aula de clase (Bolívar, 2009, Pág. 32)

Ricardo Bolívar, líder comunitario del barrio, no se refiere solamente al grupo en particular de Yahelvis y sus compañeras, esa era la constante de todos los que han pasado por el barrio y representa el compromiso que despierta la PDNC.

En el relato de la Prof. Yahelvis Hernández, también es posible inferir áreas de trabajo en la ejecución de la PDNC, que guardan relación con el modelo propuesto por la Prof. Aura Leal de Ravelo (1992). En la referencia anterior está la formación de los padres y ahonda al respecto:

Nosotros pasábamos y buscábamos a los niños, hacíamos un trabajo de integración con las mamás. Había días en que las mamás debían asistir con sus niños, para poder trabajar con las mamás y los niños, que ellas entendieran su importancia y segundo, darles herramientas para que llevaran el proceso educativo de sus hijos. Dábamos esas herramientas para que continuaran el trabajo educativo. (Hernández, 2009, Pág. 12).

En este trabajo formativo se planificaron y ejecutaron actividades específicas, dirigidas a los adultos responsables de la atención del niño:

Se hizo el trabajo de integración de las mamás o la persona adulta significativa que cuidara del niño, bien sea la abuela, la tía. Se hacían talleres de escuela para padres para darles pequeños tips a la familia: en que fase estaba el niño, qué se debería hacer, qué deberían atender, que cosas podían hacer, cómo los podían estimular y tratábamos de hacer rotación, que por lo menos un día las mamás se quedarán dentro de la jornada, para que vieran cómo se daba el proceso en los niños, qué preguntas indagadoras tenían que hacer, para que pudieran sacar todo ese aprendizaje (Hernández, 2009, Pág. 24)

También se encontraron vías para apreciar aquello que las madres o adultos a cargo de los niños hacían cuando éstos estaban en casa. Era una forma de evaluar el alcance de la actividad realizada:

Mandábamos tareas para la casa para que las mamás la elaboraran con los niños, por ejemplo la lectura de un cuento. Las mamás, tenían que leerles el cuento y al día siguiente o el día que fuera, los niños tenían que ir y echar el cuento que les leyó su mamá, entonces se convertía en la hora del cuento. ¿Qué te contó tu mamá en la casa?, ahí estábamos trabajando el enriquecimiento del vocabulario, porque nos dimos cuenta que los niños tenían un vocabulario muy pobre. Entonces mediante esa estrategia buscábamos que junto a la mamá, enriqueciéramos el vocabulario. Le decíamos: descríbeme cómo es tu casa, o descríbeme cómo es el barrio, qué cosas haces cuando vas al parque. Ese tipo de actividades las propiciábamos para enriquecer el vocabulario (Hernández, 2009, Pág. 24)

En el relato de Yahelvis se aprecia la compleja labor pedagógica realizada en la PDNC, donde se conjuga el trabajo con padres, comunidad y niños, junto a la preparación de los estudiantes de docencia, quienes desarrollan competencias para buscar recursos de apoyo a la comunidad. También, para que la comunidad sea protagonista de la tarea formativa y que los recursos humanos que en ella se encuentran se comprometan en el trabajo pedagógico. Por ejemplo, al realizar el diagnóstico encontraron niños con problemas en el área de lenguaje y en la comunidad, localizan un especialista que se une a la labor de la PDNC que los

atiende (Hernández, 2009). También consiguen recursos fuera de la comunidad en instancias públicas y privadas:

En lo que era la parte de salud, fuimos a Sanidad⁴⁶ y llevamos un operativo para allá arriba y vacunaron a los niños, vieron cuales eran los niños que tenían problemas de desnutrición, nos enseñaron a detectar cuándo un niño tenía problemas de desnutrición. Nos mandaron un equipo: un pediatra, una enfermera y una odontóloga infantil, quienes hicieron la evaluación de los niños (Hernández, 2009, Pág. 28)

Parece un detalle, pero al Prof. Yahelvis comenta que habían visto erupciones en la piel de algunos niños y creían que eran afecciones a tratar con cremas... hasta que los médicos explicaron que eran síntomas de desnutrición. Además consiguieron aportes de diversas instituciones del sector público y privado para atender las necesidades del barrio y el proceso de formación de esos niños:

Conseguimos la merienda escolar, los uniformes para los chamos,⁴⁷ era para darle más formalidad, para que ellos se sintieran motivados. Conseguimos algunas dotaciones, cuentos, materiales para los espacios, que para esa época se llamaban áreas. Fue una atención bien integra, se atendió la salud, nutrición, recreación ¡hasta los llevamos a pasear! (Hernández, 2009, Pág. 28)

Eso representa oportunidades de aprendizaje en gestión de recursos, tanto para los estudiantes como para los miembros de la comunidad, pues estaban juntos en esas tareas y constituyen, en el plano pedagógico, situaciones que difícilmente se experimentan en otros contextos.

Cuando la Prof. Yahelvis refiere la atención integral del niño se aprecia la concordancia con lo planteado en la investigación de la Prof. Aura Leal (1992). El

⁴⁶ Se refiere a los centros de salud administrados en ese tiempo por el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, los cuales tenían personal para desplazarse a diferentes sectores de la capital en labores de servicio público. Según testimonio de la Prof. Yahelvis (2009) ese equipo de salud remitió a los niños que lo requerían, a un centro especializado en pediatría.

⁴⁷ Término de uso regional para referir los niños y jóvenes.

centro de esa atención integral es el niño en situación de pobreza, a quien se dirige la labor pedagógica (componente pedagógico), también se desarrolla la formación de adultos (el componente sociopedagógico), y la formación para la gestión de actividades (componente sociocultural)

Y junto al hacer cotidiano está uno de los aspectos más importantes de este proceso pedagógico, es la llamada sensibilización, la toma de conciencia acerca de la realidad social, pues en el desarrollo de la práctica los estudiantes de docencia reflexionan acerca de su rol profesional y las acciones a tomar. La Prof. Yahelvis da testimonio de su proceso reflexivo que se inicia en ella y que también apreció en sus compañeras de prácticas docentes:

Igualmente que yo, hablaban de esa parte sensible que tenemos los docentes ¡se les movía! Muchas lloraban, porque eran niñas de papá y mamá de clase media, no conocían la realidad cruda de algunos niños y decían: ¡cónchale como es posible! ¡hay que trabajar por eso! Hacíamos reflexiones en ese momento para el trabajo y eso nos impulsaba (Hernández, 2009, Pág. 99)

La Prof. Yahelvis decide, en el curso de la práctica, a qué va a dedicar su vida. La impacta la realidad de su barrio. Ella conocía ese entorno, pues era su comunidad y además había participado en tareas de voluntariado por varios años, pero en la PDNC aprecia realidades que no había visto e inicia un proceso reflexivo que refiere crudamente:

La PDNC me llevó a que yo pateara el cerro, visitara casas, viera realidades y eso a mí me impactó y vi, cómo mi comunidad tenía muchas necesidades. Cuando nosotros terminamos de hacer el diagnóstico me dije, ¿si esto es solo aquí, en este ladito, cómo será en el resto? (Hernández, 2009, Pág. 99)

Entonces plantea ir más allá de la PDNC:

Si, el impacto es como la sensibilidad que ya uno tiene como por dentro, de la parte afectiva. Eso me movió así todo como por dentro, ¡aja! y ¿qué estamos haciendo por los niños? Si, yo estoy haciendo algo por niños desde 9 años en adelante⁴⁸, les estoy dando diferentes alternativas para que ellos se recreen, estén dentro de la parte cultural y todo esto. Pero yo estoy estudiando preescolar porque me encantan los niños y ¿que estoy haciendo por los niños de mi barrio? ¡No estoy haciendo nada, no los estoy atendiendo! entonces eso me movió, como quien dice, la fibra, la sensibilidad hacia los niños de esas edades. Vi que no tenían ningún tipo de alternativa dentro del barrio, ni fuera del barrio iban a tenerla y me dije: no, a estos niños hay que atenderlos aunque sea aquí dentro del barrio y fue cuando se abrió la posibilidad de hacer ese otro diagnóstico, ver toda esa población que no esta atendida y se fueron abriendo todas las posibilidades (Hernández, 2009, Pág. 95)

Esas posibilidades a las que se refiere, son fruto de su iniciativa, pues, aun siendo estudiante, con los recursos adquiridos en la PDNC, elaboró un diagnóstico de la población que requería atención preescolar en el barrio y presentó a la Alcaldía de Caracas un proyecto para la creación de un centro de atención preescolar. La propuesta fue aceptada y consiguió una casa que reunía las condiciones para esa actividad, ahí fundó el preescolar Lisandro Alvarado en el barrio El Guarataro, donde tuvo lugar la entrevista en el año 2009, y desde entonces es la directora:

Hicimos el diagnóstico, hicimos el proyecto, se introdujo a la Alcaldía de Caracas y lo aprobaron, vinieron a ver el local, lo aprobaron también, mandaron a hacer algunas modificaciones, se hicieron y luego, por un estudio del metraje nos dieron una matricula de 100 alumnos. Desde esa época estamos trabajando, yo termino mis prácticas y me dedico aquí. No quise ser solamente directora, sino que me incluí en aula de clases, porque yo decía que ese era mi laboratorio. Entonces, hacía las prácticas veía, constataba en mi laboratorio, lo llevaba a la parte teórica y lo llevaba a la parte práctica con los otros docentes, que eran los que me estaban acompañando, porque ellos no tenían formación docente (Hernández, 2009, Pág. 111)

⁴⁸ La Prof. Hernández para ese entonces ya tenía en el barrio una trayectoria de servicio en actividades recreativas y culturales, por eso refiere lo que venía haciendo con niños de más edad.

Este es un vivo ejemplo del alcance que puede tener la PDNC, en la cual los actores de la comunidad asumen la labor formativa. Yahelvis Hernández hoy en día, además de su trabajo en la comunidad, también ejerce en un instituto de formación de docentes donde es profesora de prácticas en la modalidad no convencional.

A continuación se consideran otros desarrollos que permiten apreciar la diversificación de especialidades en esta modalidad.

2.2.4 1.2 Diversificación de áreas de especialidad y aportes

La PDNC que surgió en el área de educación preescolar, se extendió a otras especialidades, con la participación de estudiantes y docentes, principalmente de Arte, Ciencias Sociales y Educación Física. Del conjunto de experiencias realizadas en estas nuevas áreas, destacan los programas promovidos por las Profesoras Rosa Figueroa e Isabel Peleteiro en la comunidad del Barrio El Guarataro, que luego se acompaña de la firma de convenios interinstitucionales.

La Prof. Rosa Figueroa estaba muy comprometida con la PDNC, fue jefe de Departamento entre de 1987 y 1992. Durante su gestión tuvo un importante papel en la promoción, institucionalización y el desarrollo de esta modalidad. Refiere la relación con la Prof. Aura Leal de Ravelo y la influencia que ésta ejerció para dedicarse, en 1992 al trabajo en la comunidad de El Guarataro:

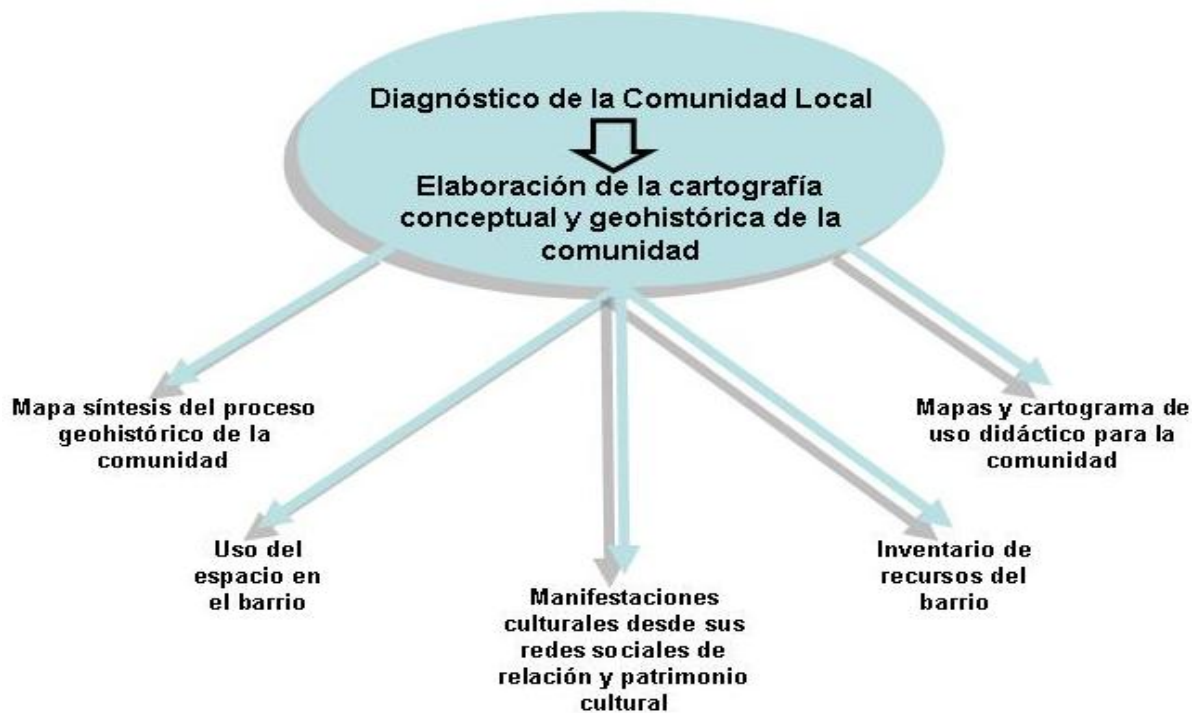
Llego al trabajo comunitario porque siempre he tenido una sensibilidad, una piel que percibe el problema ajeno y porque de una u otra manera me involucro. Por otra parte, desde mi cargo como Jefe del Departamento vi que el planteamiento de Aura era válido. Fui convencida por Aura, también

fui motivada, fui capturada y es porque hay unas fuerzas internas que me estaban moviendo ya hacia eso (Figueroa, 2007a, pp. 69-70).

La Prof. Figueroa trae a la PDNC la propuesta pedagógica denominada *Diagnóstico de la Comunidad*, Su diseño era fruto del trabajo iniciado en 1983, sometido a prueba y ajustes en diversos centros educativos de Venezuela. Como estrategia metodológica se utiliza para investigar y sistematizar información de *la realidad social próxima a la escuela y a partir de allí construir los contenidos curriculares necesarios para desarrollar una programación alternativa (Figueroa, 2007a #32)*. Fue desarrollada en el área de Ciencias Sociales del IPC por los docentes del Centro de Investigaciones Geodidácticas, para la formación del rol de promotor social.

El Diagnóstico de la Comunidad en el Barrio El Guarataro, toma una nueva perspectiva, en un trabajo conjunto de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, fue el recurso para diseñar planes de acción pedagógica orientados al estudio sistemático de la comunidad, la formación de sus miembros, integración, mejora y transformación.

Entre las aportaciones, está la construcción de la historia local, de sus tradiciones y el levantamiento de planos del barrio. En la gráfica siguiente se presenta una muestra de los trabajos realizados. Todos ellos se encuentran en la biblioteca local, y están a disposición para consulta, son fuente de información para los niños, jóvenes estudiantes de la comunidad.



Gráfica 28 Diagnóstico de la Comunidad Local

El líder comunitario Ricardo Bolívar, expone el valor de estos productos. Destaca, que uno de los más importantes aportes de la PDNC, han sido las herramientas metodológicas que puso en manos de la comunidad, pues con ellas se generan y comparten conocimientos de valor para esa colectividad (Bolívar, 2009, Pág. 59)

2.2.4.2 Convenios interinstitucionales

Al tiempo que se realiza el trabajo en el barrio, se presenta una oportunidad para fortalecer el trabajo de la PDNC:

Para el año 1992 Aristóbulo Isturiz, Alcalde de Caracas, fue al Rectorado al Consejo Rectoral a pedir apoyo. Que él le entregaba a la UPEL el trabajo educativo, se firma un Convenio y en el marco de ese convenio se desarrolla el Proyecto de Atención Extra Escolar y Uso del Tiempo Libre, en el Barrio el Guarataro (Figuerola, 2007a #59)

Con este convenio, señala la Prof. Peleteiro: *la Universidad consiguió una alianza estratégica para hacer un trabajo socio educativo en una comunidad urbano marginada*, (2010:3) pero no estuvo limitado al barrio, se extendió a todos los ambientes donde se experimentaba la PDNC. Esta alianza estratégica significó, entre otros, un apoyo económico para la realización de la PDN, al otorgarse una bolsa de trabajo a los estudiantes.

En la gestión e instrumentación del programa de este convenio, también participa la Prof. Isabel Peleteiro, otra docente de meritoria carrera en la PDNC y que había tenido experiencias, en esta modalidad, en el Hospital Domingo Luciani. Su entrada al barrio cuenta con el estímulo y apoyo de la Prof. Rosa Figueroa. En el marco del convenio con la alcaldía las profesoras Rosa Figueroa e Isabel Peleteiro diseñan el programa de formación de promotores comunitarios que se coordinó desde el Departamento de Prácticas Docentes.

La Prof. Isabel realiza en la comunidad del barrio El Guarataro, una labor amplia y sostenida, explora sus recursos, las instituciones que en él están establecidas y en ese proceso se da uno de esos eventos que parecen caracterizar el progreso de la PDNC hacia nuevos horizontes:

En el Sector El Obispo, del Barrio El Guarataro, en el Centro Comunitario Saturna de Vásquez, que era un local adscrito al Instituto Nacional de Menor. Es donde me comienzo a dar cuenta, que hay unos espacios que no son escolares, que no son escuelas, pero sirven para hacer un trabajo social, un trabajo educativo, un trabajo extra escolar (Peleteiro, 2007 #4).

La Prof. Isabel lleva la PDNC a este centro, en el cual se presta atención a menores en situación irregular bajo protección del estado. Fue el primer paso en el desarrollo de una nueva área, ahí ve la gran posibilidad de realizar una labor

pedagógica con niños y jóvenes que por diversas circunstancias estaban en esos centros: niños maltratados, niños de la calle, niños en situación de abandono, jóvenes transgresores de la ley.

Ese “*darse cuenta*” que refiere la Prof. Isabel, significó el compromiso para formar docentes con recursos para la atención a niños y jóvenes en situación irregular. Se dedicó, junto a otros profesores, a instrumentar la PDNC en diversos centros del Instituto Nacional del Menor (INAM) sin dejar de lado el barrio. En el año 1997 sistematiza la labor realizada, en su trabajo de ascenso a profesor asociado titulado: *La formación del docente desde la Práctica Profesional con el fin de atender al joven en situación irregular* (Peleteiro, 1997).

En la expansión del trabajo en Centros del INAM, se observan similitudes con el desarrollo de la PDNC en hospitales. Una primera experiencia revela el potencial del escenario para la PDNC, el trabajo en el primer centro continúa y se inicia la labor en otros, con los cuales hay una vinculación que permanece.

En los establecimientos del INAM también participa la Prof. Josefina Boza, de amplia experiencia en centros asistenciales. Ese trabajo se ve reconocido, cuando en 1997 se firma un segundo convenio, que suscriben la UPEL y el Instituto Nacional del Menor, con formalizando así, esa relación interinstitucional. Con el convenio, también se impulsa una mayor participación del personal de los centros: maestros y directores, se suman al desarrollo de las prácticas, en una labor compartida. Esta relación interinstitucional se mantiene hasta nuestros días y sus alcances se tratarán en la siguiente etapa.

2.2.4.3 Experiencias mixtas

En este lapso se realizaron dos experiencias, que no se ciñen exclusivamente a una clasificación, en uno u otro extremo de las modalidades de Prácticas Docentes. Se caracterizan, porque la Práctica se extiende del recinto escolar a la comunidad en un desarrollo integral escuela-comunidad.

La primera se denominó la Informática en el Aula; formó parte de un proyecto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que asumió el Dpto. de Prácticas Docentes. Se combinó la realización de la práctica en un centro educativo y la formación de recursos en informática educativa para el personal docente y directivo de otros centros educativos de la comunidad (González, 2008). Fue coordinado por las profesoras Candelaria de González y Melí García, con estudiantes de las especialidades de Matemática, Informática y Educación Comercial y el apoyo de la Comisión Nacional de Informática de la UPEL. Esta experiencia tuvo una duración de 6 años hasta la jubilación de la profesora Candelaria.

La otra corresponde a la profesora Morela Osorio de la especialidad de preescolar, tuvo lugar en un barrio de la ciudad de Caracas: la Charneca en la parroquia San Agustín del Sur. Se inicia en el recinto del Jardín de Infancia “Concepción Mariño” y poco a poco se fue extendiendo al barrio en un trabajo conjunto universidad-comunidad. El trabajo comunitario realizado comprendió dos programas: *Salud Integral*, y el otro *Integración familia Comunidad Preescolar* (Osorio, 2008).

Esta experiencia cubrió las cinco fases de la práctica. Tuvo la peculiaridad de realizarse con la misma cohorte de estudiantes, eso le da un carácter único, de la que se reporta un gran compromiso en los participantes y logros en el trabajo realizado en la comunidad (Osorio, 2008).

En los dos casos citados se realizaron tanto las actividades de la PD convencional referidas a trabajo en aula, como las de la modalidad no convencional en la comunidad. Las experiencias mixtas son de interés para considerar cómo puede aprovecharse esta combinación en beneficio de la formación de estudiantes, docentes y comunidad.

2.2.4.4 En la búsqueda de nuevos escenarios

Además de la PDNC en centros del Instituto Nacional del Menor y las experiencias mixtas referidas, en esta etapa hay otros desarrollos. Destacan los realizados por los profesores Gabino Matos e Isabel Peleteiro, con estudiantes del Dpto. de Arte en la Unidad de Educación Especial San Francisco de Asís, dedicada a niñas invidentes, el Centro de Fonoaudiología Juan Pablo Bonet, para tratamiento de problemas de lenguaje, y la Casa Hogar de Niñas Ciegas San Francisco de Asís, de El Junquito. Estas prácticas se realizaron con el apoyo de los respectivos especialistas en cada una de estas áreas.

La PDNC en centros asistenciales no se limitó a la capital del país, las profesoras Betis Baldvian y Josefina Boza, a solicitud de los estudiantes realizan experiencias en el Hospital Victorino Santaella en Los Teques, un centro asistencial en el Estado Miranda a una hora de Caracas.

2.2.4.5 La segunda generación: de estudiante a profesor en la modalidad no convencional

En su proceso de formación docente, los estudiantes Zulay Pérez y Alberto Perestrello habían hecho sus prácticas en la modalidad no convencional; la primera en el Hospital J. M. de los Ríos y el segundo en el Centro Penitenciario de la Planta. Luego ingresan por concurso de oposición al Departamento de Prácticas Docentes del IPC-UPEL.

La vivencia de estudiantes había dejado huella en ambos y posteriormente, siendo profesores del Instituto Pedagógico, desarrollan la modalidad no convencional. La Prof. Zulay Pérez, en hospitales donde continúa hasta hoy dando sus aportaciones y el Prof. Perestrello en el Centro Penitenciario de La Planta, donde realiza una experiencia y luego se dedicó exclusivamente a la modalidad convencional.

2.2.4.6 Adiós a la Prof. Aura Leal de Ravelo

En 1992 la Prof. Aura Leal de Ravelo presentó su tesis doctoral y ese mismo año la publicó la universidad. La investigación realizada tuvo resonancia en la comunidad del Departamento de Prácticas Docentes, mostraba la pertinencia de la propuesta no convencional. Eso era un aval para la labor de todos los que habían compartido la iniciativa de esta modalidad y aun se refiere que fue un hito en su desarrollo (Boza de Díez, 2008; Figueroa, 2007a; Leal de Marcano, 2008a; Peleteiro, 2010; Baldivian, 2008). También en 1992, se jubila la Prof. Aura Leal de

Ravelo, tras una meritoria carrera docente, pero no estaba en sus planes el retiro del ámbito educativo la docencia sino dedicarse a promover el proyecto delineado en su trabajo doctoral. En la universidad dejó un equipo consolidado y con su liderazgo otros profesores, se sumaron a esta labor

Lamentablemente en 1994, la noticia de una seria enfermedad de la Prof. Aura, llena de consternación a la comunidad ipecista:

Recuerdo que la vi a la entrada de la clínica con su esposo, yo iba en mi auto, me detuve para ir a saludarla, ella al verme dijo: “se que me estuviste buscando y llamando por teléfono, pero tranquilo no te preocupes que no me voy a morir”, hablo con la seguridad, cordialidad, vitalidad y aplomo que siempre tuvo, en su rostro nada hacía sospechar la magnitud de su dolencia, aunque todos lo sabíamos. A los pocos días falleció y dejó un gran vacío entre nosotros (Rodríguez, 2010)

Las instituciones están conformadas por personas que conviven en la realización de una labor profesional, se tejen relaciones, se definen proyectos de vida y en los testimonios de los profesores encuentro que la Prof. Aura Ravelo marcó vidas. El compromiso que asumieron muchos docentes con la PDNC, fue también una decisión de proyecto de vida, contó con el estímulo impulsor de su liderazgo. La desaparición física, de la Prof. Aura dejó una profunda huella en todos los profesores entrevistados que la conocieron y cada uno de ellos refiere una influencia beneficiosa. En la vida de la institución Aura es de esas personas que se proyectan en el tiempo como ejemplo e inspiración de los sueños que la universidad puede alcanzar y uno de ellos, es la Práctica Docente No Convencional.

2.3 Perspectiva del Lapso

En la tabla siguiente se resumen los principales resultados de este lapso:

Tabla 10 Perspectiva del Lapso 1992-1998

- **Institucionalización de la Práctica Docente No Convencional lo cual implica :**
 - Plano legal: Se establece que la modalidad no convencional es una de las vías a través de las cuales se pueden realizar la Prácticas Docentes pautadas en el plan de estudio de la UPEL-IPC.
 - Da personalidad jurídica a la PDNC lo cual permite establecer convenios interinstitucionales donde se formaliza la labor de servicio a la comunidad con entes públicos: Alcaldía de Caracas (1992-1996) Instituto Nacional de Menor (inicio 1997 vigente). Difusión de la investigación y trabajo en la PDNC: Publicación de la tesis doctoral de la Prof. Aura Leal de Ravelo: La educación no convencional para niños preescolares en situación de pobreza
- **Continuidad de escenarios de trabajo:**
 - Comunidades: El preescolar gestionado por la comunidad. Formalización de la organización comunitaria. La comunidad hace el registro de su historia y eventos. Desarrollo del programa de Promotores Comunitarios.
 - Centros Asistenciales: Se establece una relación que permanece en el tiempo y se conforma un equipo docente que se dedica a esta área.
 - Centros de niños bajo protección del estado INAM: Trabajo sostenido en el tiempo a través de convenios Universidad-INAM
 - Diversificación de especialidades y escenarios de trabajo en las PDNC

En este período la PDNC se institucionaliza, ya es una actividad regular del Departamento de Prácticas Docentes, en el cual una comunidad de profesores mantiene su desarrollo constante, sigue el trabajo en los escenarios pautados inicialmente, se incorporan nuevos ambientes y establecen convenios interinstitucionales. Todo esto avala la posibilidad de la práctica para la formación de docentes y la diversidad de ambientes donde es posible extender la labor pedagógica.

Durante el lapso la PDNC actividad tuvo lugar en el contexto de un país que vivía tiempos complejos, situación que también compromete al IPC. Donde lo cotidiano en las universidades y otros centros educativos fueron los disturbios estudiantiles y la interrupción de actividades. También en el Instituto Pedagógico de Caracas sucedió la remoción del Director Decano en el año 1997, hecho lamentable en la vida institucional, del que aun no se dice la última palabra, pues ha sido objeto de un largo juicio. Sin embargo, en este clima organizacional privó el compromiso por formar a los futuros docentes y dar las aportaciones a la comunidad planteados desde la PDNC y en las prácticas docentes en general.

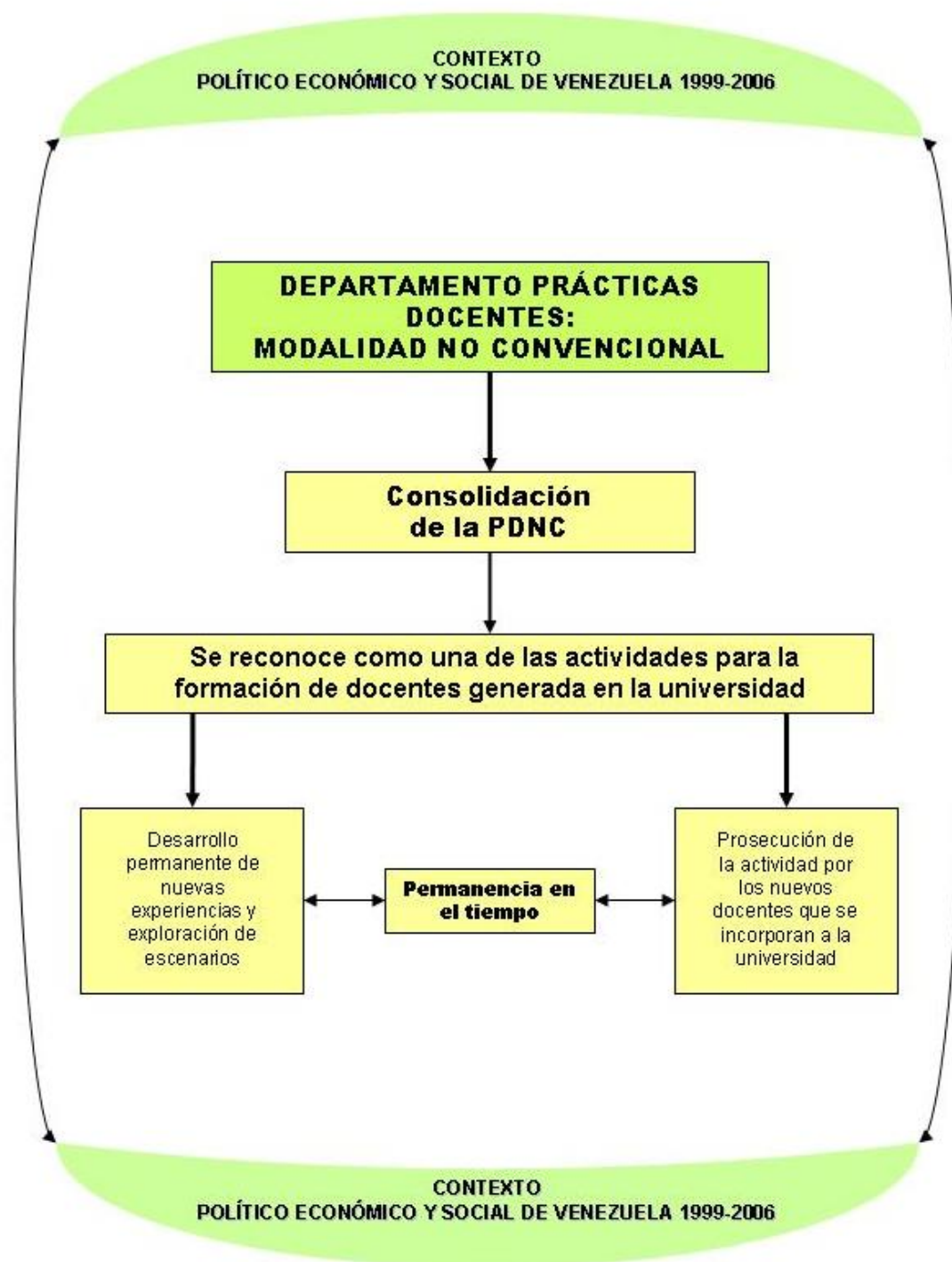
3 La Consolidación: La PDNC de 1999 a 2006

3.1 Hoja de Ruta Tercer Lapso 1999-2006:

HOJA DE RUTA VA INSERTA AQUÍ

HOJA DE RUTA DE LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL: 1999 – 2006

AÑO		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
CONTEXTO	HISTÓRICO POLÍTICO Y SOCIAL	Presidente Hugo Chávez Frías		Presidente Hugo Chávez Frías					
		Referéndum: Asamblea Nacional Constituyente: 90% de apoyo		Ley Habilitante faculta al presidente a legislar por decreto Paro general (huelga)		Referéndum revocatorio del mandato presidencial de Hugo Chávez F. 58,25 % de los votos a favor de su permanencia			
		Referéndum: Nueva constitución 71,78% apoyo		11 de abril marcha y disturbios en Caracas. / Golpe de estado 13 abril el presidente H. Chávez es restituido en la presidencia. Diciembre paro (huelga) general Febrero termina el paro general				Elecciones Hugo Chávez F. Reelecto Presidente 62 % de votación	
		Tragedia por deslave e inundaciones en el Estado Vargas Reelección Hugo Chávez F. 59,76% votación Se inicia tendencia al alza en el precio del petróleo que domina en todo el lapso		Inicio de programas sociales: Misiones Barrio Adentro (asistencia médica) Robinson, Rivas y Sucre (educación)					
	LEGAL	Se aprueba una nueva constitución. Se reinicia nuevo período constitucional		Aprobación en 1ª discusión de la nueva LOE alto consenso No se realiza la segunda discusión			Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES)		
NÚCLEO: PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL	PLAN DE ESTUDIO Y PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	DISEÑO CURRICULAR 1996							
		SE MANTIENE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD COMUNIDAD DEL BARRIO EL GUARATARO Profesoras: Rosa Figueroa e Isabel Peleteiro SE MANTIENE LA LABOR EN EL ÁREA DE CENTROS ASISTENCIALES Profesoras: Estela Leal de Marcano, Betis Baldivian, Josefina Boza, Eligde Navas, Mará Mantilla Zulay Pérez, Mercedes Guanchez, SE MANTIENE Y DESARROLLAN PROGRAMAS EN CONVENIOS Consolidación de programas Programa de Formación de Maestros Guías de Centro Programa de reeducación de niños y adolescentes en situación de abandono y fármaco dependencia CREACION DE CENTROS PRODUCTO DE LA PDNC EN INSTALACIONES DE LA UNIVERSIDAD Creación de la Sala Infantil adjunta a la Biblioteca Central de IPC Centro de Orientación para Madres en Período de Lactancia SE JUBILAN PROFESORES INICIADORES DE LA PDNC Y SIGUEN LA LABOR, DOCENTES QUE INGRESAN A LA INSTITUCIÓN							
		JEFES DE DPTO. DE PRÁCTICAS DOCENTES		Carmen Mejías de Bellorín		María Mantilla			Flor Rincón
	DIRECTORES IPC	Manuel Bravo	Cristian Sánchez		Arístides Hernández		Cristian Sánchez		
CONTEXTO	CONTEXTO INSTITUCIONAL	Crisis IPC destitución del director presunta malversación de fondos en la gestión Se nombra director al subdirector de docencia Rector de la UPEL Asume dirección IPC hasta elecciones Elecciones internas IPC para Director							En las consideraciones sobre la reforma del currículo se incluye la educación no convencional y la didáctica como perspectiva
	AÑO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006



Gráfica 29 Representación Gráfica Tercer Lapso 1999-2006

3.2 Relato Del Lapso: 1999- 2006

3.2.1 Introducción

Es un lapso especialmente marcado por los profundos cambios que ha experimentado el país en el orden político, económico y social. Al inicio de su gestión, el presidente Hugo Chávez Frías planteó y promovió la refundación de la República a través de una nueva Carta Magna. Ésta fue discutida y aprobada en referéndum, a eso siguió la relegitimación de los poderes públicos en consulta electoral. Esos fueron apenas los primeros cambios, el proyecto de país apunta a una transformación radical y se plantea la construcción de un modelo nuevo denominado Socialismo del Siglo XXI.

El proceso de cambio no ha estado libre de confrontación, sectores opuestos a la política oficial, en especial a la actuación del jefe de estado, han llegado a plantear su salida y como se expondrá posteriormente, implicó extremos: desde un golpe de estado, huelga general, hasta la figura constitucionalmente sustentada del referéndum para la revocatoria del mandato presidencial.

En el estudio de la PDNC, se argumenta su consolidación como actividad pedagógica para la formación de docentes. La PDNC continúa su desarrollo en las circunstancias de este tiempo y para tratarlo se plantean los siguientes puntos de esta sección:

- 1º) El contexto de la PDNC: la realidad política económica y social de Venezuela 1998- 2006:** Se expone la situación política social y económica de Venezuela que es relevante para comprender el desarrollo la PDNC.

2º) Prosecución y consolidación de la Práctica Docente no Convencional: Se

expone el desarrollo de la PDNC y la consolidación de esta actividad pedagógica como alternativa para la formación de docentes en la universidad.

3.2.2 El contexto de la PDNC

En febrero de 1999, Hugo Chávez Frías toma posesión del cargo de Presidente de la República. Trae el planteamiento de refundar la República, comenzando por una nueva constitución que transforme el ordenamiento del estado. La propuesta prospera y siguiendo los pasos legales, en consulta electoral se vota y aprueba en referéndum una nueva Carta Magna.

La constitución de 1999 redefine los poderes públicos y determina la convocatoria a elecciones generales para relegitimarlos. Tienen lugar en el año 2000 y el presidente Chávez es reelecto con el 59,76% de los votos, para un período de seis años que inicia en febrero de 2001.

Los resultados de la consulta electoral determinan un cambio sustantivo en el cuadro político dominante en Venezuela desde 1958, cuando fue derrocada la última dictadura militar. Las fuerzas políticas de izquierda, que representan ahora el nuevo sector oficial, obtienen mayoría en el parlamento, gobernaciones, alcaldías de todo el país y los partidos tradicionales ya no dominan la escena.

Lo que se ha desarrollado hasta aquí, son apenas los primeros cambios radicales de esta gestión. En el breve lapso de dos años el país tiene un nuevo orden constitucional, ha cambiado de nombre, se denomina: República Bolivariana de Venezuela y el ejecutivo declara que está en marcha una revolución.

Los cambios continúan y tienen lugar diversos eventos, algunos de los más importantes se muestran en la Tabla 12. Su tratamiento en profundidad no es el propósito de este trabajo, pero es preciso referirlos brevemente para dar una idea de la complejidad de las circunstancias que vive el país.

Tabla 11 Acontecimientos del lapso 1999-2006

AÑO	MES	EVENTO
1999	MARZO	• Referéndum para la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente: 90% de apoyo abstención del 60,9 %
	DICIEMBRE	• Referéndum: aprobatorio de la nueva constitución 71,78% de aprobación.
2000	JULIO	• Nuevas elecciones generales. Reección de Hugo Chávez Frías obtiene 59,76% de los votos (periodo 2001 2007)
2001	NOVIEMBRE	• Ley habilitante faculta al presidente para legislar por decreto.
	DICIEMBRE	• Paro general convocan la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV) y la Federación de Cámaras de Comercio de Venezuela (FEDECAMARAS)
2002	ABRIL	• Golpe de Estado del 11 de abril de 2002
	DICIEMBRE	• Misión de mediación: Centro Carter, Organización de Estados Americanos. Se establece mesa de negociación • Paro general convocado por la CTV y FEDECAMARAS. Se suma la empresa estatal Petróleos de Venezuela (PDVSA)
2003	ENERO	• El gobierno recupera el control de PDVSA. Finaliza el paro general
	FEBRERO	• Programa de misiones sociales en convenio con la República de Cuba
	MAYO	• Gobierno y oposición con auspicio del Centro Carter, OEA y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo firman acuerdo para la realización de un referéndum revocatorio.
2004	AGOSTO	• Referéndum Presidencial: 59, 10 % aprueba la continuación del mandato presidencial de Hugo Chávez Frías.
2006	DICIEMBRE	• Elecciones 2006. Reelecto Hugo Chávez Frías. obtiene 62, 84% de los votos (período 2006-2012)

(Cifras de los resultados electorales: Consejo Nacional Electoral, 2010)

La polarización es una de las circunstancias más evidentes, en este lapso. De acuerdo a la historiadora Margarita López Maya, forma parte de la realidad política y social venezolana, aun antes de la llegada al poder del presidente Hugo Chávez. La polarización se hace visible luego del caracazo y se profundiza cuando avanzan las propuestas de cambio de la nueva administración (López, 2001, 2004)

La agudización de la confrontación parece propiciarse también por acciones del sector oficial, los investigadores López y Lander (2004) aducen *Improvisaciones, torpezas y tendencias autoritarias del gobierno de Chávez entre 1999 y 2001 (Pág.1)*, como elementos que contribuyeron a conformar y unificar al sector opositor. En 2001 la Asamblea Nacional, otorga al ejecutivo poderes especiales para legislar y el Presidente de la República decreta 49 leyes. Esta acción generó una fuerte reacción de sectores de oposición y fue un elemento aglutinante para una primera huelga general en diciembre de 2001.

La confrontación continúa y llega al extremo el 11 de abril de 2002. Ese día de agitación, hay manifestaciones en la capital y pérdida de vidas humanas. Sucede un golpe de estado que altera el orden constitucional por tres días, hasta que el presidente es restituido el 13 de abril de 2002. La verdadera trama de los hechos aun está por dilucidarse, pero es indiscutible que la vía de las armas y la fuerza no es el camino para cambiar el rumbo en el país.

La conflictividad política se mantiene y sucede en diciembre un segundo paro, ahora de duración indefinida. Lo convocan sectores de oposición, la CTV, FEDECAMARAS y lo acatan también trabajadores de la empresa estatal Petróleos

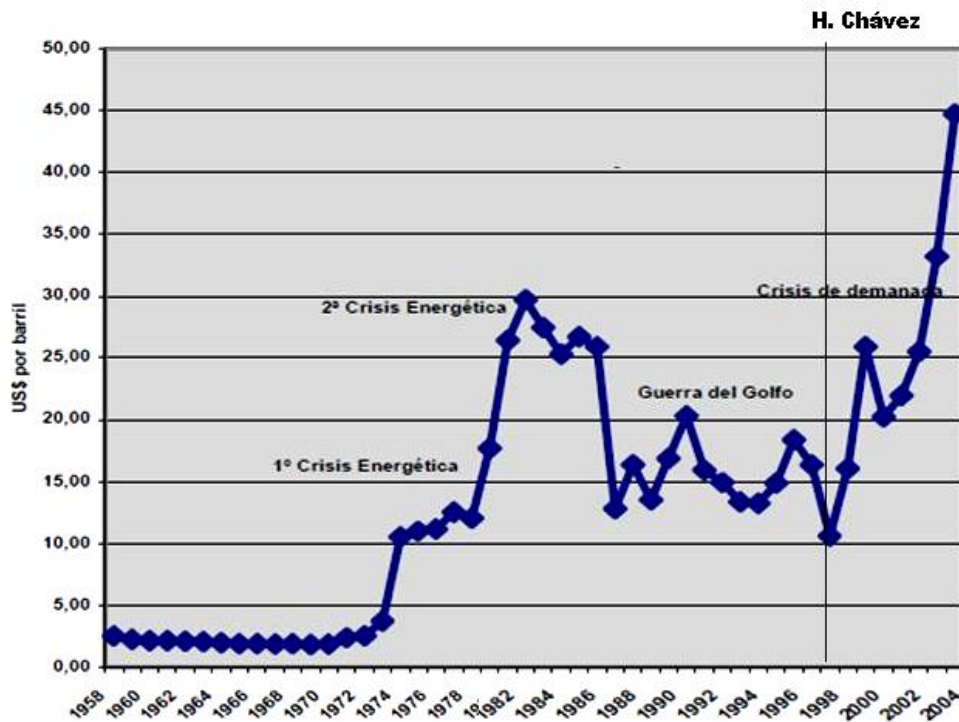
de Venezuela (PDVSA). Sus promotores lo denominan *paro cívico nacional* y el gobierno, entre muchos epítetos: *sabotaje petrolero*. A la circunstancia de huelga, pronto se sumó la escasez de combustible, que afectó sensiblemente el transporte en todo el país. En enero, el gobierno retoma el control de las instalaciones petroleras, progresivamente se reanuda la producción y son despedidos de la empresa petrolera estatal 16.000 empleados que habían participado en el paro.

Entre las vías para superar la crisis estaba planteado un referéndum para la revocatoria del mandato al presidente de la república. Gobierno y oposición con auspicio del Centro Carter, la Organización de Estados Americanos y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, firman un acuerdo para su realización que sigue lo pautado en la constitución. La consulta tuvo lugar el 15 de agosto de 2004 y se refrenda la continuación del presidente con el 59,10% de los votos.

El referéndum, lejos de disminuir la beligerancia entre facciones, la acentuó. Tuvo el impacto de legitimar el gobierno, que continuó los cambios que venía ejecutando. En 2006 se realizan las elecciones pautadas, en ellas se reelige al presidente Hugo Chávez para el período constitucional 2006-2012. Logra el 84% de los votos, estos resultados testifican el apoyo a su gestión de un amplio sector de la población. Sin embargo, aun con la sensible mayoría que ha obtenido el sector oficial en diversas consultas electorales, se mantienen facciones contrapuestas con limitadas ocasiones de diálogo o encuentro y la polarización continúa.

A la par de los sucesos descritos, el giro se ha dado hacia una economía con mayor control del estado, nacionalización de las empresas básicas, un rígido

control de cambio y regulación de precios. En el lapso se ha contado con ingentes ingresos provenientes de la renta petrolera, cuyos precios se han incrementado en los mercados internacionales. En la gráfica siguiente, se aprecia que a partir de 1998 hay una variación al alza en los precios del petróleo.



Gráfica 30 Petróleo: Precios Promedios de Exportación: Período 1958-2005
(Fuente: Vivas, 2008)

La revolución bolivariana cuenta con los mayores ingresos por este concepto de toda la historia de Venezuela y le ha permitido financiar diversos proyectos, entre ellos, amplios programas de asistencia social. Destacan las “Misiones” la primera fue “Barrio Adentro”, un programa de atención médica primaria en convenio con la República de Cuba, y otro, también apoyado por Cuba, un extenso programa de alfabetización.

El lapso se ha caracterizado por cambios radicales, está planteada la transformación estructural del país en todos sus órdenes. Se dirige a la construcción de un nuevo modelo: *El Socialismo del Siglo XXI*, que demanda precisión más allá de la impactante denominación. La discusión en torno al significado de esta expresión también escapa de los límites de este trabajo, su definición la debaten sus seguidores y se expone como una idea en construcción. El tema del Socialismo del Siglo XXI rebasa los límites locales y también fuera del país suscita enconadas discusiones. Está planteado que en el plano educativo la construcción de la sociedad socialista es el horizonte de mira establecido.

En el entorno universitario, también los cambios han tenido incidencia y está planteada su transformación radical. La influencia de los aspectos contextuales en el desarrollo de la PDNC no se aprecian de manera directa, como una relación causa efecto, más bien tienen influencia sistémica. Son las condiciones del país, las políticas que se traducen en apertura o cierre de espacios para la realización de la actividad, la acción menuda de los funcionarios de turno que facilita o limita la PDNC, pero tienen de fondo la situación del contexto.

El clima de violencia e inseguridad que existe en el país, es una circunstancia social que incide para la realización de las PDNC en comunidades. Diversos entrevistados refieren que el incremento en los índices de delincuencia limita la realización de PDNC en ciertos escenarios, donde la seguridad personal puede estar en riesgo. Sin embargo, se han conseguido alternativas, en especial el ingreso a comunidades en alianza con instituciones de su entorno, por ejemplo

centros comunitarios arraigados en la zona. En todo caso, la seguridad personal, es uno de los primeros aspectos a considerar al decidir un lugar para la PDNC.

Aunque el lapso en estudio va de 1999 a 2006, estos son acontecimientos en desarrollo. Como investigadora estoy inmersa en ellos e involucrada en su acontecer. En este sentido, reconozco que esta condición protagónica, puede limitar la justa valoración de los hechos. No obstante, lo expuesto es una aproximación plausible a eventos en desarrollo y que aun están en el debate público.

3.2.3 La Consolidación de la PDNC y su relevancia

Consolidar. (Del lat. *consolidāre*)

- *Dar firmeza y solidez a algo.*
- *Asegurar del todo, afianzar más y más algo, como la amistad, la alianza, etc.*

(Real Academia Española, 2001)

En el lapso anterior se refirió la institucionalización, que representó el reconocimiento y la inclusión de la PDNC en los reglamentos que norman la formación de docentes. Con ese aval, siguió su curso y es posible plantear que se ha consolidado entre las actividades para la formación de docentes generadas en la universidad. Lo sustenta la trayectoria de prácticas en esta modalidad desde 1983, en las cuales se han desarrollado áreas de trabajo, conformado equipos docentes y dado aportaciones en los ámbitos donde se ha realizado y generado investigación.

La PDNC trae un sólido desarrollo, se evidencia en un momento crítico para el Departamento de Prácticas Docentes. Llega el tiempo de jubilación de los iniciadores de esta modalidad, profesionales con 25 o más años de experiencia, se da el relevo generacional e ingresan nuevos profesores.

En estas circunstancias, continua la PDNC, la llevan adelante los docentes de una generación intermedia, por ejemplo, la Prof. Zulay Pérez, alumna de Aura Leal Ravelo. También se incorporan nuevos docentes, quienes motivados o inspirados por los iniciadores, reconocen su valor y dan sus aportaciones: realizan nuevas experiencias, exploran escenarios e incorporan especialidades. La PDNC ya no depende de los docentes que la iniciaron, un escenario o una especialidad en particular, forma parte del quehacer pedagógico de la institución, por eso se refiere su consolidación.

En los apartados siguientes se consideran aspectos de la prosecución de la modalidad no convencional, que también avalan su consolidación. Se exponen las experiencias que destacan en este lapso, la participación de nuevos docentes y algunas iniciativas dirigidas a la documentación e investigación en el área.

3.2.4 Continuidad y evolución de experiencias de la PDNC

Para este lapso, la PDNC tiene una trayectoria de más de veinte años y un equipo docente de amplia experiencia que sigue su labor. Se mantiene en diversas áreas, entre ellas hospitales, centros penitenciarios y centros del Instituto Nacional del Menor, las cuales ya se han referido en los lapsos anteriores.

La continuidad de experiencias es un hecho evidente e interesa ahora, presentar algunas que tienen lugar en este período, comenzando con la creación de centros a través de la PDNC, y luego se consideran trabajos dentro de convenios y la labor de nuevos docentes que se incorporan a esta modalidad.

3.2.4.1 Creación de centros a través de la PDNC:

La creación de centros para la atención comunitaria en la universidad surge en este lapso, pero hay antecedentes. Se fundaron centros en el barrio El Guarataro, también en diversos hospitales se acondicionaron áreas y crearon diversas salas. Estas iniciativas presentan algunas características en común:

- a) Su creación compromete la participación de estudiantes y miembros de la comunidad o institución.
- b) El centro o área es de la comunidad, quien asume su gestión y dispone de un ambiente para la práctica educativa.

Además de estos precedentes, se tiene la PDNC realizada en los espacios del Departamento de Arte del Instituto. Ahora, en este lapso se fundan dos centros dentro de la universidad, la Sala Infantil anexa a la Biblioteca Central y el Centro de Orientación para Madres en Período de Lactancia.

En el proyecto de la Sala Infantil, la atención se dirigió a lo que sucede en la institución: ¡hay niños en los diversos espacios abiertos de la universidad! Son hijos de estudiantes, personal docente, administrativo y obrero, otros vienen de la comunidad vecina. Están en diferentes áreas por variadas circunstancias, pero no hay un lugar dedicado a ellos. La atención a estos niños se convierte en un proyecto de PDNC.

La Prof. Boza, guía de esta práctica, tenía referencia de salas infantiles adjuntas a bibliotecas. Toma la iniciativa con sus estudiantes de crear una de ellas y se concreta en la fundación de la Sala Infantil, adjunta a la Biblioteca Central de la Institución.

Esta sala surge con un fin pedagógico, donde los niños puedan recrearse y aprender. En ella se da una situación de educación no escolarizada, que es propicia para la función socializadora de los adultos. Profesores y estudiantes son esos adultos de la comunidad que acompañan a los niños en su proceso de desarrollo, mediado por actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas.

Para fines de la PDNC, la Sala Infantil es el logro de un proyecto y ahora, un espacio de la institución, al cual pueden acudir estudiantes de diferentes especialidades y desarrollar nuevas propuestas. Es lo que ha sucedido, pues en la Sala Infantil se han realizado ya diversas prácticas en la modalidad no convencional, que ha motivado la participación de docentes y estudiantes de diversas especialidades, por ejemplo en física, literatura y arte.

El otro centro, está dirigido a las madres de la comunidad, surge por iniciativa de estudiantes de educación preescolar en la PDNC coordinado por la Prof. Josefina Boza. Al igual que en el caso anterior, responde a una necesidad sentida en la comunidad, en la cual se detectaron limitaciones en la formación de las jóvenes madres respecto a la importancia de lactancia materna.

La alternativa para atender esta situación, fue la creación del Centro de Orientación para Madres en Período de Lactancia y para ello se dispuso de un local que cedió el preescolar de la institución. El primer programa, tuvo el

propósito de promover la lactancia materna, dar formación al respecto y ofrecer un ambiente idóneo donde las madres pudieran amamantar a sus hijos. El proyecto se presentó al *Concurso Anual para la Promoción de la Lactancia Materna* que organiza el Instituto Nacional de Nutrición, en el cual obtuvo un reconocimiento y un premio en metálico de 5.000.000, 00 de Bolívares⁴⁹.

Estos centros, producto de la actividad de la PDNC, son espacios de la universidad y están abiertos a la comunidad circunvecina. En ellos se pueden realizar nuevas experiencias, lo cual se ha dado en los años posteriores a su creación y constituyen áreas de desarrollo de esta modalidad.

3.2.4.2 Iniciativas a partir de convenios:

El convenio entre la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto Nacional del Menor ha dado lugar a diversos proyectos, donde se mantiene el énfasis en la atención de niños y jóvenes. Entre ellos está la formación del personal del INAM, a través del denominado *Programa de Formación de Maestros Guías de Centro* (Peleteiro, 2009, 2010). Tiene un paralelo con el que se realizó en el Barrio El Guarataro para la formación de miembros de la comunidad en el área educativa.

De especial mención es el proyecto pionero en Latinoamérica para la atención de niños y jóvenes consumidores de inhalantes. Se desarrolló en el Centro Carolina Uslar II del Instituto Nacional del Menor, bajo la coordinación de la Prof. Isabel Peleteiro (2010) con estudiantes de las especialidades de Arte y

⁴⁹ Aproximadamente 2000 euros al cambio del año 2006.

Educación Física. Otro proyecto de la PDNC, en la misma dirección fue el *Programa de reeducación de niños y adolescentes en situación de abandono y fármacodependencia del Centro de Protección Integral “Panchita Soublette Saluzzo”* (Bautista, Cadenas, Cádiz, Colina, y Manzábal, 2002). Los programas aquí referidos indican la continuidad de la PDNC, fortalecida por acuerdos interinstitucionales que brindan oportunidades para nuevas experiencias.

3.2.4.3 Nuevos escenarios y docentes que se incorporan a la PDNC

En este lapso se incorporan docentes al departamento, otros que ingresaron en el lapso anterior y no habían participado de esta modalidad también se motivan al trabajo en la PDNC. Es una nueva generación que progresivamente continúa el trabajo en el área. Su aporte es de valor, pues diversos profesores iniciadores de la modalidad se jubilan y la continuidad de esta experiencia quedará en manos de estos jóvenes profesionales. El testimonio de la Prof. Mercedes Guánchez es un ejemplo de la labor que desarrollan estos docentes, al respecto expone:

Mi experiencia en la PDNC fue un asunto de contagio, sabía de la experiencia no convencional por las profesoras del departamento la Profesora Betis Baldivian, la Profesora Estela Leal y la profesora Isabel Peleteiro, quien me comentó su experiencia en el Reten de la Planta. Me fui dando cuenta que había un escenario distinto al que uno cree que es el único posible, que son las aulas de clases y me llamó la atención ese nuevo escenario (Guánchez, 2009 #2)

Los profesores con experiencia en la PDNC, promueven esta alternativa entre los nuevos docentes. En ellos, continúa una forma particular de sumar

recursos humanos que inició la Prof. Aura Ravelo, quien a través del diálogo franco motivaba a los colegas al trabajo en estos escenarios:

Para el año de mi ingreso en el año 2000, desconocía estas experiencias del Departamento en escenarios no convencionales. Pude conocer su historia tan bonita y que el Pedagógico fue pionero en estas experiencias. Fueron las profesoras Estela y Betis quienes me dieron un recuento de la historia (Guánchez, 2009 #2)

La Prof. Mercedes Guánchez es de la especialidad de literatura, conduce la primera práctica en el Hospital JM de los Ríos. El trabajo en ese centro es muestra de continuidad de la PDNC, sus estudiantes trabajan en la *Sala de Lectura y Recreación Biosferito*, siguen la labor iniciada por la Prof. Zulay Pérez. También desarrollan el proyecto *El cuento como terapia* que se hizo con los niños y sus madres o representantes:

Los niños esperaban ansiosos a las practicantes para que les leyeran cuentos. Después de la lectura, hacíamos actividades relacionadas con el cuento, bien con dibujos, con cualquier forma de expresión artística que ellos pudieran realizar en función de sus posibilidades (Guánchez, 2009 #11)

En ésta experiencia se evidenció el valor del recurso narrativo para el bienestar del niño hospitalizado y sus familiares. Uno de los logros más relevantes que refieren los estudiantes, fue el reconocimiento de sus competencias para el trabajo docente en un ambiente complejo (Guánchez, 2009).

En otra experiencia, la Prof. Mercedes Guánchez deja ver las múltiples posibilidades pedagógicas que se pueden desarrollar a través de la PDNC. Trabajó con estudiantes de la especialidad de literatura en el *Centro Municipal De Atención Integral José Ignacio Cabrujas* en Caricuao, Caracas. Esta institución,

dependiente de la Gobernación del Distrito Capital, esta dedicada a la formación de niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, que han sido excluidos del sistema educativo. Se plantea promover de nuevo su acceso al sistema educativo y brindarles preparación a nivel laboral.

El proyecto comprendió el uso pedagógico de la música y la poesía para propiciar la expresión escrita. En el diagnóstico identificaron autores de interés para la población del centro. En las sesiones de trabajo se realizaron intercambios, en los cuales los participantes expresaban aquello que evoca la poesía de las canciones. El paso siguiente, fue que estas impresiones las compartieran por escrito, lo cual constituyó para estos jóvenes un logro y el descubrimiento de sus recursos expresivos.

Las experiencias reseñadas en esta sección, son una pequeña muestra de diversas iniciativas que tiene lugar en este lapso, en el cual se evidencian las posibilidades de incursionar en los ambientes más diversos y avalan el planteamiento referente a la consolidación de la modalidad de PDNC como una de las actividades para la formación de docentes generadas en la universidad.

3.2.5 Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y PDNC

Con la promulgación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, la universidad aprecia que en la experiencia desarrollada en la PDNC, aporta conocimientos y experiencia para abordar la elaboración de los reglamentos que han de pautar esta actividad. En la comisión que se conformó para elaborar su reglamento estuvo una representación de docentes de amplia

trayectoria en la modalidad no convencional que dan aportaciones en esa dirección (Figueroa, 2009; Peleteiro, 2010; Pérez, 2007)

En otras palabras, el trabajo realizado en la PDN se ve reconocido, afianza su pertinencia y pasa a un primer plano pues la experiencia desarrollada es de valor para la instrumentación del servicio comunitario planteado en la ley.

3.3 Perspectiva del Lapso:

En la tabla siguiente se resumen los principales resultados de este lapso:

Tabla 12 Resultados en Síntesis

La Consolidación de la Práctica Docente No Convencional se sustenta en:

- **Se reconoce como una de las actividades para la formación de docentes generada en la universidad.**
- **A la PDNC se incorporan los docentes de nuevo ingreso a la institución, con lo cual, su continuidad se mantiene tras la jubilación progresiva de los docentes iniciadores de la modalidad.**
- **Se desarrollan iniciativas que lo avalan:**
 - Creación de centros vinculados a la PDNC:**
 - Sala Infantil “Josefina Boza de Diez” en del Instituto Pedagógico de Caracas**
 - Sala Materna (Premio del Instituto Nacional de Nutrición....) en el Preescolar del instituto Pedagógico de Caracas**
 - Programa atención a niños y jóvenes consumidores de sustancias inhalantes**
 - Creación de la Línea de investigación en Pedagogía Social Doctorado en Educación UPEL-IPC**
 - Participación en la Elaboración del Reglamento del Servicio**

Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

Las experiencias de PDNC reseñadas en esta sección, evidencian las posibilidades de incursionar en los ambientes más diversos. Pero lo relevante, no consiste tan solo en el potencial de esta modalidad para el desarrollo de experiencias en tal variedad de ambientes. Vista la trayectoria de la PDNC, se interpreta que es fundamentalmente una propuesta pedagógica para la formación de docentes y que trasciende actores, tiempo y escenarios.

Lo anterior, indica la pertinencia de otra de las tareas planteadas en esta investigación: la comprensión del proceso de la práctica docente no convencional, lo cual se considera en la siguiente sección.

Sección II: El Modelo de la Práctica Docente No Convencional

1 INTRODUCCIÓN

La PDNC, ha tenido lugar en una amplia variedad de ambientes, donde han participado múltiples docentes y grupos de estudiantes. Tal diversidad permite pensar en la unidad de esta experiencia pedagógica, a través de la cual ha sido posible generar las condiciones propicias para una de las tareas más difíciles en el plano pedagógico: la formación de un docente.

En su conjunto el modelo es una representación del complejo proceso de la Práctica Docente No Convencional y se asume en el sentido didáctico de esta labor, para contribuir a comprender cómo se forma un docente y los profundos cambios que experimenta en el desarrollo de la actividad pedagógica.

En esta sección se presenta una representación de la PDNC. Se expresa en un modelo, con el cual se aspira dar luz sobre el proceso didáctico de esta labor pedagógica. Para desarrollarlo:

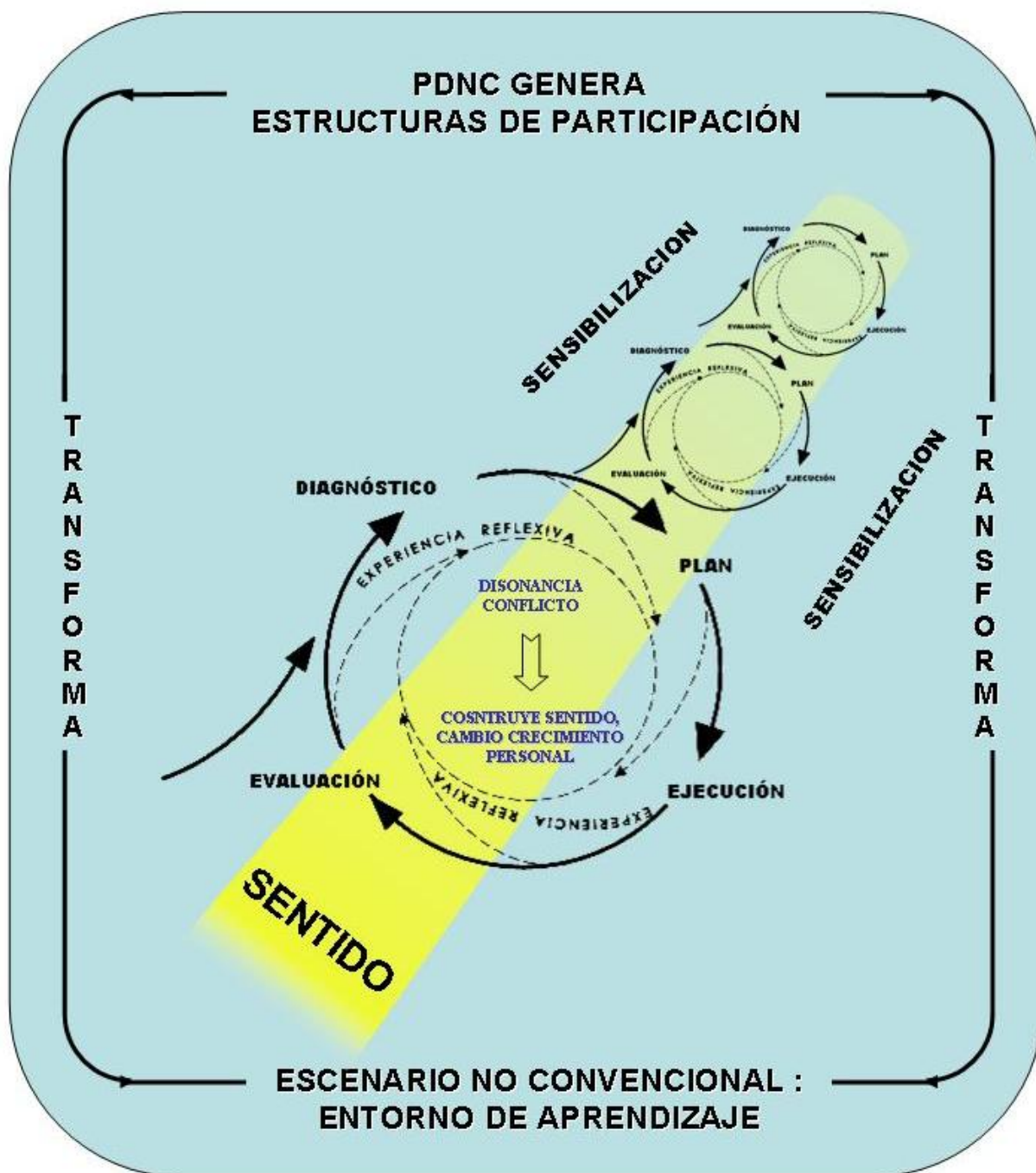
- a) Se inicia con la representación gráfica del modelo, acompañado de una descripción breve de sus elementos.
- b) En segundo lugar, se exponen los elementos del modelo y su dinámica.

2 SÍNTESIS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO

Tabla 13 Síntesis del modelo de la Práctica Docente No Convencional

En el modelo de la PDNC que se presenta gráficamente se identifican los siguientes aspectos:

- Lo guía **el sentido**, el cual **permite orientar**:
 - Los **límites y alcances éticos** en el desarrollo de la actividad.
 - Logros a alcanzar** en el estudiante docente y en los participantes del entorno no convencional.
- Plantea el **logro progresivo de la sensibilización** en términos de aprendizaje y creación de conocimiento.
- Se establecen las **actividades a realizar y su secuencia (INDUCCIÓN, DIAGNÓSTICO, PLAN, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN Y CIERRE)**, y se conforma un proceso recursivo de planificación con ciclos cortos de realimentación.
- **Es una labor pedagógica compartida**: Para su realización **se conforma un equipo** de: Docente guía, estudiantes docentes, actores de los ambientes no convencionales que interactúan en sinergia para el logro de la actividad pedagógica planteada.
- Hay un **acompañamiento permanente del docente guía**, que **orienta en el proceso y media en el reconocimiento de oportunidades de aprendizaje**.
- **PDNC y crecimiento personal**: Se dan condiciones que propician el **cambio personal y la reflexión sobre el sentido** de la profesión docente (**SITUACION REFLEXIVA/ DISONANCIA/CAMBIO**).
- La PDNC **transforma un ambiente no convencional en un entorno de aprendizaje y enseñanza**.



Gráfica 31 Modelo de La Práctica Docente No Convencional

3 DESARROLLO DEL MODELO

3.1 LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL Y SU SENTIDO

El sentido es un aspecto central para comprender la PDNC; se expresa en los valores que orientan los fines a alcanzar en la formación del docente y guían el curso de la actividad. Se infiere del testimonio de los actores y lo expuesto en los documentos de la Práctica Docente. Entre los enunciados del *Normativo de la Práctica Profesional* están: *La justicia, la solidaridad, responsabilidad social, sensibilidad social*. (Departamento de Prácticas Docentes, 2002, pp. 21-22).

La PDNC es una actividad pedagógica que se orienta y forma en esos valores. Se ha desarrollado en escenarios donde la solidaridad es consustancial a la labor que se realiza en: comunidades en situación de pobreza, población en desventaja social y centros asistenciales, entre otros. También es expresión de responsabilidad social de la institución universitaria, la cual extiende su labor formadora más allá de sus aulas.

Destaca que la participación en la PDNC conlleva una decisión ética. Estudiantes y docentes tienen la opción de escoger, si participan o no en esta modalidad y al hacerlo, asumen un **compromiso**: proseguir. Como lo sugiere Camps (1989), el ejercicio de la responsabilidad social está vinculado al compromiso y presupone una libre elección. Esta condición de libre escogencia permite plantear que la participación en la PDNC, es una actividad guiada por

valores, más que una acción reactiva ante los problemas que evidentemente hay en el entorno social.

La participación en la PDNC también es un acto signado por el altruismo, según se infiere de testimonios de los estudiantes docentes y profesores-guía cuando destacan la disposición a la labor pedagógica para el bienestar y beneficio de otros, en condición de desventaja social. No menos significativa es la profusa alusión al amor y la afectividad. Creo que el sentido al cual nos referimos es también sentimiento que está imbricado en la participación de los actores, se aprende, se descubre y cultiva:

Yo conseguí un campo fértil donde germinar, yo conseguí aquella inquietud de Aura, aquel amor de Aura, yo me enamore, por eso te digo que eso es piel. (Mantilla, 2009 #30)

Más adelante, en la entrevista continúa la idea:

Subí a la zona del Guarataro arriba, yo sentí la necesidad de ayudar, jera una alegría; Recuerdo unas palabras de Don Bosco: “La felicidad es el servicio “. Uno es feliz cuando presta un servicio, yo me sentía feliz y nosotros, que acompañábamos a Aura, todos nos sentíamos felices. Era un trabajo significativo, estábamos empezando a ir, por donde realmente debíamos ir (Mantilla, 2009 # 31)

Desde la comunidad, se demanda que se asuma el sentido y el sentimiento en la participación. Lo expone el líder comunitario Ricardo Bolívar:

Cuando nos llegaban estudiantes, no queríamos que hicieran las cosas por una nota, o porque la profesora les exigiera, queríamos gente ganada afectivamente, para el trabajo que estaba haciendo, que sintieran a la comunidad, que se comprometieran por ellos mismos (Bolívar, 2009 #138)

Al igual que se demanda, se valora al estudiante docente que va al encuentro con los niños y practica el amor en el sentido de su labor pedagógica.

Tenías allí, ese docente integral, afectivo que estaba dando lo más importante para esa comunidad: principalmente era cariño, afecto [al niño]

que tenía, no solo privación económica, sino también limitación afectiva. Esos niños muchas veces estaban allí sin la presencia del padre, esa figura masculina, pero en muchos casos, también la figura femenina faltaba, porque tenía que trabajar. Ese niño quedaba como abandonado ¿y qué encontraba?: a esa maestra que era como la madre sustituta, ¿que mas podíamos esperar?, ¿que más podíamos exigir? (R. Bolívar, 2008 #74)

De estas experiencias Bolívar refiere su aprendizaje:

Yo aprendí eso en la práctica: si no hay afectividad, si no hay cercanía amorosa el otro nunca aprende(2008 #74)

Otro docente expone:

Yo me enamore de esa práctica no convencional, me parecía que era otra cosa, que se ayudaba más que en el aula, y toque otros escenarios que en realidad fueron muy duros, como fue el preescolar de la cárcel de mujeres de los Teques (Sánchez, 2009 #3)

En la misma dirección expone la Prof. Boza de Díez:

Creo la parte afectiva va en el desarrollo de la práctica, para mí la afectividad ocupa un papel importantísimo en el desarrollo de cualquier proyecto, tú tienes que estar ganado, tú tienes que querer eso, tú tienes que estar enamorado de eso, tú tienes que vivirlo, o sea no es fingido tienes que estar brazo a brazo en eso, inmiscuirte en eso (Boza de Díez, 2008 #32)

El sentido de la PDNC se aprecia en la razón histórica; siguiendo a Ortega y Gasset (1952) se genera en la trayectoria de la actividad y la circunstancia. Visto en perspectiva, la PDNC fue una elección de los iniciadores y desde entonces también lo es para cada profesor y estudiante cuando comienza un nuevo semestre. Al asumir el compromiso de la PDNC, se conforma un equipo de personas que van orientadas por un fin altruista, que imprime sentido a la actividad compartida.

Es posible plantear que hay una ética de fondo en la PDNC, ésta parece marcar las acciones que las personas realizan conjuntamente. La PDNC mueve a la persona, porque valora el sentido de su acción y esa valía, es hacer el bien al

otro, sentir que se es útil dentro de la sociedad, sentir que uno puede encontrarse con otro ser humano y lograr que trascienda. Estos son fines últimos, elevados; mueven a la persona y se promueven en la PDNC.

En ese marco ético y moral, se forman las competencias de los estudiantes de docencia y se realizan acciones pedagógicas. Este referente, proporciona el norte de la práctica; el sentido, es lo que da la unidad a toda esta labor pedagógica y signa los logros. Sin embargo, el sentido no parece ser un cuerpo conceptual acabado, es una construcción permanente de la comunidad de PDNC, que se socializa en cada encuentro y hacen suyo los participantes.

3.2 La Sensibilización: Un logro progresivo

En el testimonio de diversos actores de la PDNC, se encuentra esta palabra para denotar el proceso mediante el cual se acompaña a otra persona en el reconocimiento de la realidad social y el desarrollo del compromiso solidario por realizar acciones para incidir en ese estado de cosas. Parece tener dos componentes uno afectivo, sentir una situación e imbricado con éste, el componente reflexivo que compromete la búsqueda de significado.

La sensibilización constituye un logro progresivo, es por decirlo así: la formación en el “darse cuenta”. Conlleva el desarrollo la competencia afectiva motivacional para apreciar la circunstancia social, valorarla y dedicarse a la labor pedagógica en ella.

En tanto proceso pedagógico, la sensibilización comprende la preparación en la búsqueda del sentido de la profesión docente y de la actividad que se esta

desarrollando. La función del docente-guía es fundamental para orientar el desarrollo de la sensibilidad, no todas las situaciones que conmueven pueden o deben ser tratadas. En los diversos escenarios hay múltiples situaciones donde se puede desarrollar la actividad de la práctica, el docente-guía propicia el análisis reflexivo, hace un acompañamiento hacia situaciones donde se puedan realizar acciones pedagógicas. Orienta también, para que estas sean pertinentes en la formación de los estudiantes docentes y hacia quienes se dirige la acción pedagógica; promueve la búsqueda personal/grupal y el desarrollo de las competencias para abordarlo.

Al estudiar el desarrollo de la PDNC vemos que se inicia con la sensibilización y se plantea a lo largo de su desarrollo. No es un concepto definido objetivamente por docentes y estudiantes. La sensibilización en el testimonio de los actores, parece aludir al desarrollo de disposiciones para el encuentro con el otro, la comprensión empática y el respeto. A través de la sensibilización se cultiva el sentido y más adelante se trata su relación con el desarrollo personal.

3.3 Momentos de la Práctica Docente No Convencional

Visto en su conjunto, es importante plantear que el proceso de desarrollo de la PDNC en el campo no está marcado por pasos a título de compartimientos estancos, es un proceso continuo y de ciclos de revisión permanente. Se refiere con el nombre de momentos para dar esta idea de eventos relacionados en un continuo.

La diferencia de esta perspectiva, con la interpretación de este acto educativo desde la racionalidad técnica es abismal. Si se buscan, procedimientos rígidos, (Vg. en forma de algoritmos) lo que se va a encontrar, es un listado de pasos con muy poco significado, sería la foto fija de un evento en movimiento.

La práctica docente no convencional se entiende como una actividad pedagógica que en su inicio busca formar un ciudadano, que ejerce el rol de docente. No es una fábrica de profesores, es una comunidad de docentes donde se forman los profesionales que continuaran la labor.

3.3.1 Inicio y entrada al campo

El primer momento de la PD es la presentación de las modalidades en las cuales se puede realizar y la escogencia, por parte del estudiante compromete un proceso de toma de decisiones. La presentación de la modalidad no convencional y selección del sitio ha tenido diferentes formas de realización dependiendo del docente-guía:

- a) Testimonio: Se invita a las aulas del IPC a practicantes de semestres anteriores, docentes del área, miembros de la comunidad o de centros no convencionales para compartir las experiencias vividas.
- b) En el campo: ir a diferentes escenarios para tener una vivencia directa de los ambientes donde se puede realizar la PDNC.
- c) Propuesta de estudiantes: Puede suceder que los estudiantes propongan ambientes para la realización de esta modalidad y es una opción para la cual hay apertura en la universidad.

De acuerdo a los profesores de PDNC, en esta fase inicial el aspecto clave es que el estudiante se sensibilice a la participación en la modalidad y escoja libremente estar en ella. Aquí, se matiza el uso del término sensibilización con la connotación de disposición, apertura empática a dar sus aportaciones pedagógicas a las personas que están en estos ambientes.

También para la entrada al campo puede darse un proceso de inducción. En instituciones, vg: centros de salud y penitenciarios, generalmente se cuenta con el apoyo de personal especializado de estas organizaciones. En las comunidades, este apoyo lo prestan los líderes cuya participación ha sido importante en esta labor. La entrada es un evento crucial, define la posibilidad de relación entre dos instituciones⁵⁰. Es la primera interacción entre estudiantes y miembros del ambiente no convencional, con lo cual se inicia el conocimiento mutuo.

En la entrada al campo docentes y estudiantes suelen expresar que experimentan: temor, angustia miedo ante una situación desconocida. Éstas emociones y sentimientos, generalmente se exponen en las sesiones de inicio. En muchos casos son temores respecto a las competencias que traen para trabajar en estos ambientes complejos, muchos temen no poder afrontar las situaciones que puedan presentarse. El papel orientador del docente-guía es importante para que los participantes valoren la situación y elaboren disposiciones para afrontarla con sus recursos personales.

⁵⁰ O con la universidad y la comunidad organizada

Estas emociones también las vive el profesor-guía, generalmente al iniciarse en la PDNC y de ellas también aprende. Más adelante se considerará que muchas de estas experiencias son el punto de partida para procesos de crecimiento personal y profesional.

En este momento de la PDNC, sigue el proceso de sensibilización; hay una llamada a mirar dentro de sí, en busca del potencial personal, los recursos y la fuerza motivadora del sentido que signa la labor docente.

3.3.2 El Diagnóstico:

Es una actividad formativa donde el estudiante docente, mediante diversos recursos de indagación, recaba insumos para conocer el ambiente no convencional, identificar demandas, situaciones, problemas potenciales que precisan la acción pedagógica y generen aprendizaje.

El diagnóstico precisa la interacción del grupo y los actores del escenario no convencional. La mediación del docente, se focaliza en orientar la atención de los estudiantes docentes, a delimitar segmentos de la situación sean relevantes para la labor pedagógica, valorar las posibilidades de abordarlo en término del los recursos y el tiempo disponibles.

El diagnóstico genera una intensa actividad de indagación. Por ejemplo, en un grupo focal los estudiantes comentaron el problema que significó recabar información. Ellos realizaron la PDNC en la Sala Infantil del IPC, donde la población de niños es flotante, y de diferentes edades ¿qué hacer para explorar sus intereses, preferencias de juegos y lectura e intereses? ¿Cómo lograr un momento para la interacción y captar su atención de estos niños para esta

indagación? La alternativa surgió de la interacción en grupo; con el aporte de todos crearon un instrumento de exploración en forma de cuento incompleto, con el cual hicieron el diagnóstico requerido (Grupo Focal, 2009).

El diagnóstico es el punto de partida para las actividades que se van a realizar y se va reformulando en un proceso recursivo de prueba y ajuste durante todo el semestre. Se hace el diagnóstico, hay una primera impresión de la situación, se plantean las alternativas de acción posible, las cuales se cotejan con la realidad y se retorna al diagnóstico para los ajustes pertinentes. El punto clave reside en buscar oportunidades de aprendizaje para todos los participantes; esto se vincula a un punto que se trata más adelante: propiciar situaciones reflexivas en las cuales se elabora y confronta el sentido de la labor docente.

Hacer un diagnóstico en un ambiente complejo, por ejemplo un hospital, implica reconocer situaciones problemáticas cuya atención tenga potencial pedagógico. En este proceso, el docente guía acompaña al estudiante en una labor mediadora y éste aprende. Se ejercita en la escucha activa, con mente abierta a las madres, niños, enfermeras, médicos, personal de servicio y también, a mirar aquello que el mismo espacio físico nos dice.

En este momento de la PDNC y los dos siguientes, la invitación o el énfasis del proceso de sensibilización, lleva a mirar el entorno desde la empatía, con respeto al otro y en busca de cultivar sus recursos para aprender. Se trata de acompañar a los educandos de los escenarios no convencionales en el descubrimiento, el conocimiento de su potencial de aprendizaje y superación personal.

3.3.3 El Plan

A partir del diagnóstico se genera el plan de trabajo, y se diseñan las actividades pertinentes para su ejecución. Con la mediación del docente guía, los estudiantes precisan las tareas a realizar y estas tienen al menos las siguientes características:

- a) Promueven logros en las personas involucradas
- b) Proporcionan al docente en formación una experiencia de aprendizaje significativa sobre la labor propia del profesor

La planificación debe ser abierta y flexible, pues el ambiente no convencional es un entorno social complejo donde el cambio de las circunstancias y la incertidumbre son la constante. Lo expresa un docente en su testimonio:

Cuando se trabaja con ambientes no convencionales o mixtos la planificación inicial debe ser flexible y abierta. El diagnóstico inicial solo es parte o elemento para esa planificación inicial, pues será la misma dinámica del proceso lo que ira dando forma al trabajo, trabajar sobre la acción. La misma comunidad o ambiente no convencional te ira dando las pautas para el trabajo. La planificación en ambientes no convencionales no esta cerrada esta va emergiendo en la acción (Osorio, 2008 #48)

En los escenarios no convencionales se realiza más de un plan, pues la acción pedagógica puede dirigirse a diversos actores del ambiente. Por ejemplo en la comunidad se desarrollaron planes para los niños, los adultos comprometidos con la atención pedagógica de los niños (padres, madres, voluntarios de la comunidad) y para la formación de líderes. En los hospitales suele hacerse un plan pedagógico recreativo para los niños y otro pedagógico social para las madres.

3.3.4 La Ejecución / Evaluación

La ejecución implica llevar el plan a la acción, en su instrumentación se está muy atento a lo que ocurre, pues un evento puede llevarnos a cambiar el curso de la acción, por tal razón se desarrolla conjuntamente con la evaluación.

La evaluación se dirige a apreciar las variaciones entre lo planificado y lo que se desarrolla. En los ambientes complejos donde tiene lugar la PDNC la variación es la constante, ocurren situaciones no previstas, por ejemplo en un hospital rotan los niños, varía su estado de salud, ocurren fallecimientos. En las instituciones penitenciarias y centros del INAM sucede otro tanto.

La comprensión de la situación en un ambiente no convencional sucede progresivamente en el desarrollo de la actividad, acompañado de un proceso reflexivo de interpretación de aquello que se vive. Por ejemplo, en un hospital un grupo de estudiantes docentes, diseñaron un curso para las madres, relacionado con la atención a los niños. Se da la primera sesión y aprecian que las madres no parecían motivadas, ni habían asistido todas a la convocatoria. Un detalle llama la atención, al final de la sesión se ofrece un refrigerio que las madres asistentes consumen con avidez. Es una apreciación subjetiva de lo que parece estar sucediendo, pero exploran, indagan. El problema de fondo era la situación de carencia de las madres, quienes requerían lo más básico: la alimentación cotidiana, lo cual no se reveló en el diagnóstico inicial. Esto cambió la ejecución del plan, llevó a un nuevo diagnóstico y plan de trabajo. Los estudiantes docentes gestionaron donación de alimentos, se hicieron cursos para que las madres

aprendieran a elaborar bisutería que pudiesen vender para obtener recursos económicos (Pérez, 2007)

De nuevo se aprecia que en la ejecución del plan, la evaluación y ajuste permanente es un recurso valioso para el logro del propósito de la práctica y para generar oportunidades de aprendizaje conjunto.

Otro ejemplo también proviene de un hospital: En la realización de un curso de labores manuales, los estudiantes docentes aprecian la maestría de una de las madres en la tarea planteada. Indagan y resulta que es una madre indígena que domina la elaboración de artesanía de su región. Esto lleva a reformular el plan, los estudiantes la motivan para impartir un curso de cestería, que planificaron conjuntamente. Propuesto inicialmente para una tarde, se prolongó a cinco sesiones en vista del interés del grupo y el dominio pedagógico de esta madre. En el curso, las estudiantes docentes estuvieron como alumnas en las diferentes sesiones. La apreciación de las circunstancias y eventos que suceden, permite en cualquier momento de la PDNC, generar oportunidades de aprendizaje como éstas que enriquecen la experiencia (Pérez, 2007)

De los ejemplos anteriores se evidencia una característica importante: **la planificación sensible a las variaciones**. En la PDNC se desarrolla una planificación, que tiene ciclos cortos de evaluación y ajuste. Entonces, la valoración es un proceso crítico que posibilita mantener el curso de la actividad hacia los propósitos establecidos.

Puede modificarse el plan que se tenía previsto desarrollar y en la decisión, lo que parece privar es que se mantengan el sentido y el logro de la actividad, por

tanto las actividades pueden substituirse y esos cambios se realizan a partir de la valoración del curso de la acción pedagógica. En el terreno, la evaluación es una labor permanente, se realiza dentro de los grupos de estudiantes, entre estudiantes y docente, entre el equipo de la universidad y los participantes del ambiente no convencional.

3.4 La Práctica Docente No Convencional y crecimiento personal

En las PDNC se realizan múltiples actividades, hay una profusa interacción personal en ambientes complejos. En los testimonios recabados, se refieren experiencias intensas y en especial procesos de cambio, de reflexión profunda en los participantes:

Muchos estudiantes al finalizar su trabajo comunitario, observan cambios. Cambios de actitudes, de la solidaridad, de la comprensión del otro, de respeto al otro, de valoración, de admiración a los saberes que hay en esas comunidades, de lo que ellos nunca creyeron que podían encontrar allí. Es decir, se rompen muchos mitos (Figueroa, 2007a #65)

Otra docente comenta lo que aprendieron sus estudiantes en la PDNC:

Yo creo que aprendieron mucho más como personas (risas) que en la parte profesional propiamente dicha. Te voy a explicar, sintieron lo que era la sensibilidad humana, lo que era la sensibilidad social, Ahí lo experimentaron, por que ahí ellas decían: ¿yooooo para eso? y luego, en lo último decían: ¡yo sirvo para eso!, eran dos actitudes completamente diferentes...Es decir, es o fue un cambio de percepción de la vida, te lleva a pensar ¿cual es mi rol realmente como docente?, ¿cuál es mi rol realmente como persona?, ¿cuál es? ¿cuál es?, ¿cuál es?... ¿es estar metida en esas cuatro paredes o es, realmente trascender esas cuatro paredes? (Osorio, 2008 #48).

Para comprender este proceso de cambio, se representan en el centro del diagrama algunos elementos a considerar. El proceso se inicia en una vivencia que, siguiendo a Dewey (1983) denominaremos **experiencia reflexiva** y refiere, el

acto por medio del cual la persona llega a la situación y a la vez, el medio a través cual construye el sentido.

Lo que mueve el proceso y la búsqueda de sentido es una circunstancia que desconcierta, que crea disonancia. No se trata de un estímulo que causa una respuesta, es una situación en la que se encuentra la persona, quien siente, piensa y genera interpretaciones de ese acontecer.

Aquí se alude tanto a los sentimientos, como a la cognición que íntimamente experimentan profesores guía, estudiantes docentes, miembros de la comunidad; por eso se emplea el término vivencia. De acuerdo a lo que se interpreta en los testimonios, esta experiencia parece ser generadora de procesos de crecimiento personal. Se reflexiona y asume posición sobre el papel docente en su sentido, la labor que se realiza, la perspectiva del educando. Esta experiencia de cambio profundo la expresó la Prof. Yahelvis Hernández cuando, siendo estudiante, reflexiona sobre su proyecto de vida, decide fundar un preescolar en su comunidad del barrio El Guarataro y dedica su vida a ello.

Respecto a cuando acontece, no hay un momento en especial de la PDNC en el cual ocurra. Puede darse en cualquiera, en la circunstancia menos esperada, por ejemplo la estudiante Luz Ojeda, narra en la entrevista porqué la PDNC conlleva un mayor compromiso. Describe el escenario, ya es tarde, ha culminado formalmente la diaria labor de su práctica en el hospital de niños⁵¹, sin embargo se

⁵¹ Las actividades de la universidad se inician a las 7:00 a.m. y las Prácticas Docentes están pautadas hasta las 5:00 p.m. En la ciudad de Caracas, zona tropical, a las seis de la tarde cae el sol invariablemente y en media hora es de noche.

queda con las madres en una sala del hospital y preguntamos ¿Por qué te quedabas?:

Porque te nace quedarte, bueno ¿qué es lo que yo digo? bueno, yo digo: ya son las cinco ¡me voy!...!lo siento!...!no!, te quedabas con ellas, gozábamos un mundo, preparábamos un pequeño coffe break y allí y compartíamos (Ojeda, 2008 #120)

Pero en medio de su testimonio, esta estudiante nos comunica, en el plano anecdótico, el momento de la reflexión sobre la profesión que se ha elegido, sucede mientras comparte con las madres:

En ese momento te dices: si quieres o no ser maestro, si sirves o no para esto, porque es comprometerse más. Te comprometes más que en un colegio normal, te comprometes con los papás y con los niños, es algo que va más allá más allá de la educación como tal (Ojeda, 2008 #120)

Puede expresarse al cierre, inclusive puede ser una reflexión al tiempo de la jubilación. Por ejemplo, al preguntar a la profesora Josefina Boza, sobre su experiencia profesional, expresó entre sus comentarios:

Yo soy una enamorada de esta profesión, tengo 44 años dando clases, me voy a jubilar para diciembre. Realmente yo soy una enamorada de esto, una apasionada y mi experiencia en práctica ha sido bellísima, enriquecedora. Si realmente volviera a vivir me gustaría ser docente... verdaderamente que esta carrera me ha dado una gran experiencia soy una maestra y volvería a serlo, yo soy maestra normalista. (Boza de Díez, 2008 #65)

Con la experiencia reflexiva se descongelan creencias respecto a la pobreza, se posibilitan condiciones para reinterpretar la marginalidad, la enfermedad, al transgresor de la ley, el rol del docente. Se posibilitan las condiciones para comprender al otro como alguien igual a mí y entonces, se puede dar cuenta de lo que expresan los actores ante circunstancias diversas. En los siguientes testimonios hay muestra de lo antes expuesto, en el primero, el Prof. Iván Ramírez refiere de su experiencia en centros penitenciarios:

Me toco principalmente los resortes del alma humana, de la conciencia humana. Cómo se puede salir, aun estando caídos en el mas grande de los descabros, cómo la conciencia de un ser humano, puede erguirse, levantarse y tener una esperanza de vida a futuro. Estos hombres eran reos de delitos graves, crímenes algunos, asesinatos, violaciones (Ramírez, 2009 #29)

Más adelante prosigue la idea:

Eso me reafirmó como docente, aprendimos a conocer mejor el alma humana, desde las profundidades de ese dolor, de los calabozos, de las privaciones. Algunas veces teníamos noticias terribles, que nos conmovían y claro pasando lista en un aula, de la sección pedagógica de la cárcel, mencionábamos algún nombre y algún alumno, un muchacho joven se paraba y decía: “profesor él ya no va a venir a clase, lo mataron anoche”. Eran cosas que nos quebraban, todavía nos quiebran la voz, pero bueno fueron cosas que nos tocaron muy profundamente, fue una experiencia, casi extrema, que nos marcó mucho. Aprendimos a valorar mas al ser humano y repetíamos una frase, que quizás leímos en alguna cárcel y también la escribimos en alguna tarjeta de navidad: “ Aún en el dolor, la lucha es por la alegría”(Ramírez, 2009 #39)

El Prof. Iván alude a una situación que bien ejemplifica la idea de experiencia reflexiva en doble connotación, se vive, se experimenta y por otra parte impacta, conmueve, se interpreta y mueve a la elaboración de sentido que deviene en cambio personal. De la reflexión emerge una manera de verse a si mismo que expresa al sentirse reafirmado en su condición docente y también de ver al otro, y lo expresa diafanamente al comentar a que en la situación extrema de la cárcel ha aprendido a conocer mejor el alma humana. En esta misma dirección el prof. Iván Ramírez narra la experiencia de otra docente:

Una profesora saliendo un día del Reten de Catia, me dijo: “Iván yo nunca me había sentido tan docente, tan profesora como en las clases que estoy dando aquí ahora, nunca me había sentido tan realizada en la docencia como me estoy sintiendo en el Reten de Catia”. Éste era uno de los establecimientos más terribles, más lúgubres del sistema penitenciario venezolano. (Ramírez, 2009 #25)

En el testimonio siguiente, la Prof. Guanchez refiere el contraste entre la valoración inicial que hacen los estudiantes respecto a sus competencias y el cambio que se experimenta en la PDNC:

El primer choque es que se sienten como incapaces de afrontar una realidad, que como esa, es distinta a lo que ellos están acostumbrados, para luego, darse cuenta que si tienen las capacidades para actuar en un escenario distinto; entonces, era como movilizarse internamente. Para ellos es un aprendizaje, darse cuenta que puedo...descubrir que si podían hacerlo, con las herramientas que han aprendido a lo largo de la carrera. Habían, como habilidades ocultas que ellos descubren en ese momento y algunas experiencias y ese darse cuenta hasta las hace llorar (Guánchez, 2009 #73)

En un Grupo Focal, varios estudiantes comentan el descubrimiento de sus recursos para afrontar nuevas situaciones y motivar la participación de los niños. A las preguntas: *¿Qué les ha dejado la PDNC? ¿Qué han aprendido de esta práctica?* Comenta uno de ellos:

Primero no temerle a la diversidad, atreverme a hacer algo diferente, a salir del aula convencional e ir a otros espacios. Que con creatividad se pueden diseñar estrategias para llegar a los niños y dejarles algo, que aprendan algo y se pueden obtener incluso más ganancias. El niño viene a ti porque quiere, y dependerá de ti, de tus estrategias para llegarle (Grupo Focal, 2009 #21)

En una dirección similar, otro estudiante expresa:

Para mí, es haber logrado salir del formato convencional del aula y ver que si puedo. Es haber logrado sacar y darme cuenta de esa creatividad, de la cual siempre nos hablaban, que debía tener un docente. Aquí lo pude vivir y ver que si es posible. He aprendido a imaginar, a crear, a ver estrategias que antes no se me hubiesen ocurrido y con ellas llegar al niño de manera diferente y que ese aprendizaje sea para él significativo (Grupo Focal, 2009 #24)

Lo que se ha expuesto en este apartado, muestra uno de los elementos más importantes de la PDNC, arroja luz sobre la formación de docente y es una invitación para ahondar en el proceso de crecimiento personal y en especial

comprender con más precisión, las circunstancias que se dan en los diversos contextos y los arreglos pedagógicos que las promueven.

3.5 la visión de conjunto del modelo: La Práctica Docente No Convencional un entorno de aprendizaje y enseñanza

En esta investigación se ha expuesto que la PDNC se da en diversos ambientes, es una actividad social que sale de las aulas de clase de la universidad y en lugar de desarrollarse en los límites físicos de una escuela primaria, un preescolar o un salón de bachillerato, va a los escenarios no convencionales.

Pero ¿qué es lo que va?, está claro el *quienes*: docentes y estudiantes. Hay algo más en ese equipo universitario, que permite transformar el pabellón de una cárcel en sala de teatro, un taller de arte y escenario de un coro. Transfigura las paredes de una sala de espera de hospital, en páginas de cuentos infantiles, para disfrutar la lectura. Cambia el recibo de una sencilla casa de barrio, en aula de clases.

Hay algo más en ese equipo universitario, que promueve una transformación de gran dimensión humana donde: niños hospitalizados y sus madres, reclusos, niños consumidores de sustancias inhalantes, jóvenes transgresores de la ley, niños jóvenes y adultos de las comunidades, todos ellos se convierten en educandos.

Ese cambio, esta conversión casi mágica, es la **transformación de un espacio no convencional en un entorno de aprendizaje**. Creo que tiene lugar, porque en el equipo van años de experiencia en la labor de Prácticas Docentes, que han evolucionado y se traduce en **estructuras de participación** que

posibilitan la realización de los aspectos pedagógicos y organizacionales de la actividad. El modelo expuesto coloca en primer plano el sentido y la sensibilización, esto confiere dirección junto a los momentos a través de los cuales se organiza y desarrolla la actividad conforman una estructura, que ordena acciones, interacción y el flujo de relaciones interpersonales e interinstitucionales.

Es una estructura cultural invisible, con la cual se transforma un espacio no convencional en un entorno de aprendizaje. Esta emerge, se hace visible cuando se hacen preguntas agudas para dar cuenta de lo que acontece en la cotidianidad de la PDNC y se dirige la mirada a la dimensión social del hecho educativo, es la generación de una cultura de trabajo que se ha cultivado en más de dos décadas de PDNC en la cual se entiende la dinámica de este modelo.

Sección III: Aportes Práctica Docente No Convencional al Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (SCEES)

1 INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se ha expuesto el desarrollo de la PDNC. La construcción de esta modalidad pedagógica, es fruto de un trabajo colegiado y ha resultado en una amplia experiencia sostenida en el tiempo. El modelo propuesto, permite comprender el proceso a través del cual discurre esta práctica pedagógica.

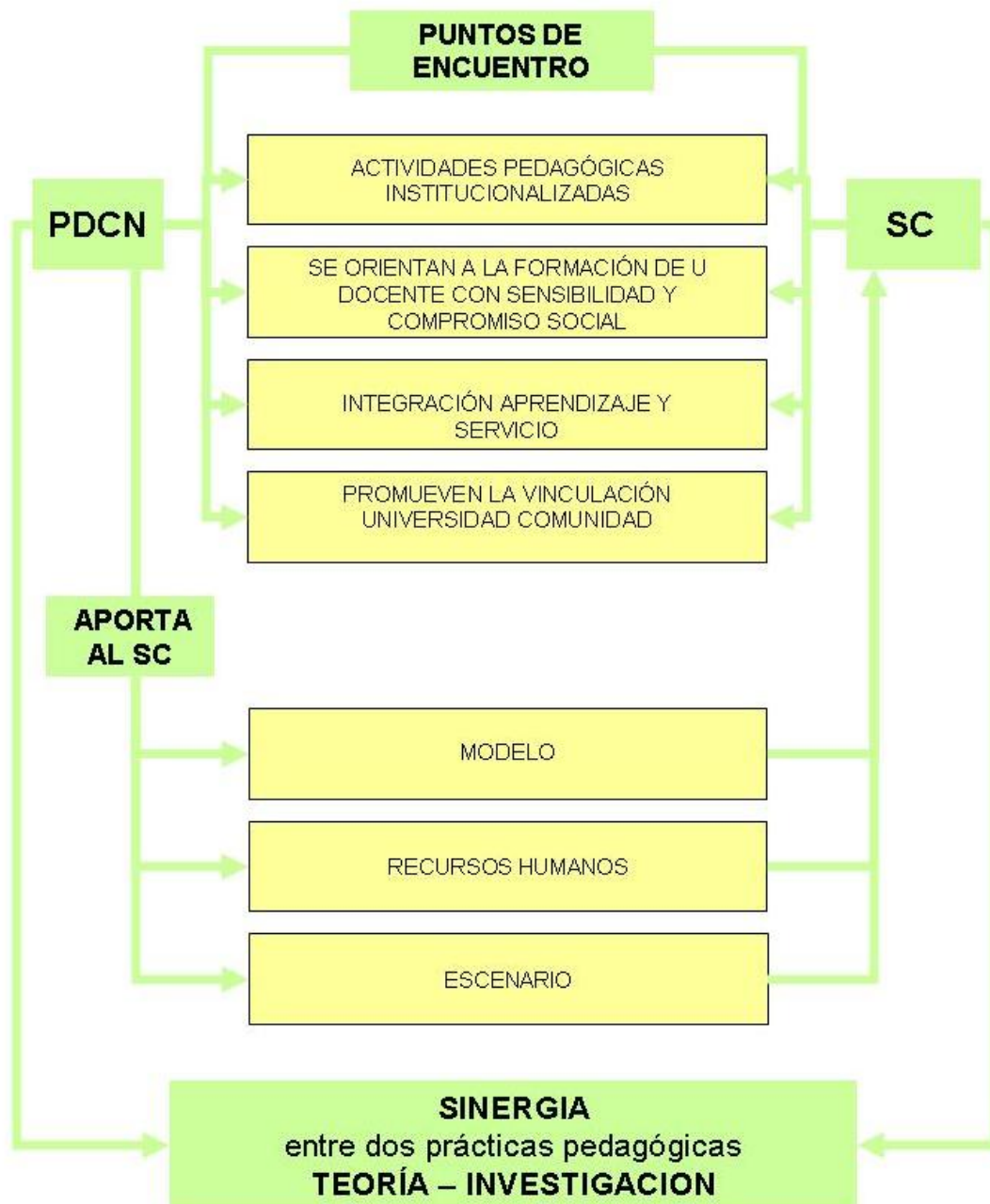
Se cuenta ahora con un conocimiento más organizado para comprender la PDNC. Otro tanto se ha hecho en este trabajo con el Servicio Comunitario, en especial con la alternativa propuesta en la ley para su desarrollo: El Aprendizaje Servicio. Esta será una nueva labor formativa que emprende la universidad, pero cuenta con un amplio conocimiento y experiencia en el área de servicio a la comunidad en más de 25 años de PDNC.

Estudiado, por una parte, el Aprendizaje Servicio y por otra, la modalidad de práctica no convencional, es posible ofrecer una perspectiva integradora donde se develan puntos de encuentro entre ambas, que permiten enmarcar las aportaciones de la PDNC al servicio comunitario planteado en la ley y algo más que no se había considerado: podrían operar en sinergia. Para el desarrollo de estas ideas se sigue el siguiente orden:

- Puntos de encuentro entre la PDNC y el SC.
- Aportaciones de de la PDNC para la instrumentación del SC
- Sinergia entre PDNC y SC

La representación gráfica de estos puntos se muestra a continuación.

2 SÍNTESIS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA



Gráfica 32 Relaciones entre la Práctica Docente No Convencional y Servicio Comunitario

3 PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LA PDNC Y EL SCEES

Entre la PDNC y el Servicio Comunitario hay puntos de encuentro, los más relevantes son:

- a) Tienen una finalidad educativa claramente establecida, que debe redundar en aprendizaje para quien presta el servicio y para quien lo recibe.
- b) Se conjugan aprendizaje y servicio, con intencionalidad solidara a la comunidad.
- c) Son actividades institucionalizadas: La PD es un componente del currículo de formación docente y el SC una actividad formativa de servicio prescrita en la ley.
- d) Hay participación protagónica de los estudiantes en la elección y desarrollo de la actividad.
- e) Los proyectos a realizar parten de las necesidades sentidas en la comunidad
- f) Se propicia la reflexión para dar sentido a la experiencia y maximizar el aprendizaje derivado de esta vivencia.
- g) La comunidad tiene participación en la actividad de servicio.
- h) El docente ejerce una labor de mediación, acompañamiento y orientación en el proceso.
- i) Es una labor de equipo

Lo que parece evidenciarse al concluir este trabajo, vistos los puntos coincidentes, es que el servicio comunitario (que se instrumenta a través del

Aprendizaje y Servicio) y la PDNC, convergen en su caracterización, ambas son actividades pedagógicas, donde hay una alta integración de Aprendizaje y Servicio. Se orientan a la formación de un docente, con compromiso social y promueven la vinculación de la universidad con la sociedad de la cual forma parte.

Planteado desde esta perspectiva, se puede apreciar la pertinencia de las contribuciones que puede ofrecer PDNC al SC, lo cual se expone a continuación.

4 APORTACIONES DE DE LA PDNC PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL SCEES

La PDNC ofrece lo siguiente:

- a) Un Marco de referencia para el desarrollo del SC:** se expresa en el **modelo de la PDNC** en el cual se destacan elementos que también deben considerarse para los proyectos de Servicio Comunitario:
 - En primer lugar atender al **sentido**, para guiar la actividad y como planteamiento **la sensibilización** la cual es tarea exclusiva de la modalidad no convencional.
 - El modelo proporciona una orientación para las actividades a desarrollar y su secuencia, entendidas como momentos de un continuo: **INDUCCIÓN, DIAGNÓSTICO, PLAN, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN Y CIERRE.**
 - De igual pertinencia es la **planificación con ciclos cortos de realimentación y de reflexión permanente sobre la actividad desarrollada.**
 - En atención a la investigación desarrollada en Aprendizaje Servicio, estas experiencias propician situaciones reflexivas y promueven el desarrollo personal. Con estos antecedentes y los que se reportan de la PDNC, es plausible considerar que en el desarrollo de proyectos en la UPEL-IPC suceda otro tanto y el modelo, proporciona referentes para comprender este proceso.

- En su conjunto el modelo muestra una estructura de participación para la labor pedagógica de formación y servicio a la comunidad. El modelo se ha desarrollado para una actividad en particular, en el contexto del Departamento de Prácticas Docentes del IPC y es prudente considerar que es fundamentalmente un referente para orientar la instrumentación del el servicio comunitario, pero no ha de considerarse como un conjunto de prescripciones a seguir.
- b) Recursos humanos:** De especial valor son los recursos humanos que conforma el equipo de profesores que ha desarrollado la modalidad no convencional. Ellos cuentan con experiencia en la labor pedagógica en los ambientes con potencial para el desarrollo de proyectos de servicio comunitario. Es de resaltar que ya la universidad lo ha reconocido, pues varios docentes de esta modalidad estuvieron en la comisión para la elaboración del Reglamento que norma el servicio comunitario. Estos docentes pueden dar diversas aportaciones, entre ellas: tutores de los estudiantes, formación y/o asesoramiento a otros docentes para el servicio a la comunidad, participación en equipos de trabajo con otros docentes para el desarrollo de proyectos.
- c) Escenarios y vínculos interinstitucionales:** En la realización de la PDNC se han establecido relaciones con diversa instituciones, varios de ellos a través de convenios y otros que se mantienen por la presencia constante de la universidad es el caso de hospitales, casa hogar y comunidades. Son relaciones de larga data, como se ha evidenciado en esta investigación, que pueden proporcionar también escenarios para el desarrollo de proyectos de servicio comunitario. Esta posibilidad se acompaña del conocimiento generado en la labor en estos escenarios, es el saber relativo a la relación y características de otras instituciones.

5 SINERGIA ENTRE PDNC Y SCEES

El reconocimiento de puntos coincidentes ha permitido tener una visión más amplia de la relación entre la PDNC y el SCEES, la cual se aprecia con otra perspectiva. Son dos prácticas pedagógicas que pueden operar en sinergia y hay

aportaciones en dos direcciones. Ya se han expuesto las que provienen de la PDNC al SC, se consideran ahora las que pueden darse del SC a la PDNC:

- a) **En el plano de la teoría:** el SC aporta a la PDNC, las elaboraciones que se han generado para comprender el aprendizaje servicio, su conceptualización, fundamentación teórica, procesos implicados en las experiencias desarrolladas, Algunos de ellas se han reseñado en el presente trabajo, en especial las referentes a su definición.
- b) **Investigación:** Se dispone de investigación sobre SC en la formación de docentes, servicio en múltiples instituciones, comunidades que pueden ser referentes para estudios de experiencias en PDNC. Nada más en la formación de docentes se encuentran referencias que pueden inspirar áreas de indagación, por ejemplo el compromiso del docente, el desarrollo de competencias de trabajo en grupo y también, son muestra de formas de abordar sistemáticamente la investigación en espacios no convencionales.

Lo anterior solo abre una posibilidad de encuentro y hay muchas más. Con estas referencias solo se aspira a mostrar una posibilidad para hacer sinergia entre la PDNC y el SC para la labor docente en la universidad lo cual seguramente redundará en beneficio de todos los participantes.

Queda también una inquietud, ¿Cómo tomar las aportaciones que puedan darse en uno y otra dirección? Creo que la iniciativa de los pioneros de la PDNC puede orientarnos. Ellos asistieron a otras instituciones con experiencia en educación no convencional en busca de conocimiento y en especial de inspiración. Unido a la trayectoria que ya se tenía en la modalidad convencional se desarrollo

la propuesta para nuestra universidad, otro tanto puede asumirse ahora, servirse del conocimiento la experiencia y hacer de ello fuente de inspiración para nuevos desarrollos. Y a propósito de orientación....la mención a esta estrategia también es muestra de un saber y aporte de la PDNC al SC

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1 INTRODUCCIÓN

En esta investigación se planteó el estudio de la PDNC, comprender su desarrollo en el sentido más amplio, construir una representación teórica para dar cuenta del proceso pedagógico que se realiza en esa actividad y considerar las aportaciones que la PDNC puede ofrecer a la instrumentación del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Se plantearon un conjunto de **objetivos** para orientar la investigación y también **razones** para abordar el estudio, lo cual lleva a exponer las conclusiones en dos apartados, en el primero las que están vinculadas a los objetivos y en la segunda las relacionadas con las razones que motivaron el trabajo.

2 CONCLUSIONES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

a) El desarrollo de experiencias de PDNC sostenido en el tiempo permite afirmar que:

- Es una propuesta pedagógica con pertinencia social y válida para la formación de docentes en la atención integral del niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza y /o en condiciones de vulnerabilidad
- Es un experiencia pedagógica que se ha institucionalizado y consolidado en entre las actividades para la formación de docentes generadas en la universidad lo sustenta:
 - La trayectoria de prácticas en esta modalidad desde 1983, donde
 - Se han conformado equipos docentes y
 - Dado aportaciones en los ámbitos donde se ha realizado y generado investigación
- Es una propuesta sustentable, vista su trayectoria puede ser desarrollada:
 - En diversos contextos sociales e institucionales,
 - Por docentes de diferentes especialidades y
 - Con estudiantes de diversa especialidades
- Permite vincular la universidad y la comunidad mediante actividades pedagógicas y de servicio
- Es posible constituir una comunidad profesional con competencias para labor pedagógica en los ambientes no convencionales que tenga continuidad en el tiempo.

b) La PDNC se puede interpretar y representar en el plano didáctico mediante un modelo, se encuentra que:

- El sentido es un aspecto central de la PDNC; se expresa en los valores que orientan los fines a alcanzar en la formación del docente y guían el curso de la actividad.
- Es una modalidad mediante la cual se propicia la formación de docentes con sensibilidad y competencias para el ejercicio profesional en contextos sociales no convencionales.
- Se identifican momentos en el curso de su desarrollo que permiten comprenderla y dar cuenta de la dinámica de esta actividad.
- Contribuye a la comprensión del proceso de crecimiento personal a partir de vivencias en la PDNC y permite destacar su relevancia.
- La PDN en su conjunto es una propuesta pedagógica que permite la transformación de un espacio no convencional en un entorno de aprendizaje donde destaca la dimensión social del hecho educativo

c) La PDNC ofrece aportaciones para la instrumentación del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior:

- Marco de referencia para el desarrollo del Servicio Comunitario. Se expresa en el modelo de la PDNC el cual proporciona una orientación para las actividades a desarrollar y su secuencia, entendidas como momentos de un continuo:

- Escenarios y vínculos interinstitucionales
- Tutores: equipo docente con experiencia en labor pedagógica en los ambientes potenciales para la prestación del Servicio Comunitario

Estas conclusiones expuestas en forma esquemática permiten dar cuenta de los alcances de la investigación realizada, en concordancia a los objetivos planteados. A continuación, las conclusiones vinculadas a las razones planteadas para iniciar este trabajo.

3 CONCLUSIONES Y RAZONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la sección donde se expuso la justificación e importancia de esta investigación referí las razones formales y las razones íntimas para abordar esta labor. La reflexión de Anunciación Perafán líder de la comunidad del Barrio El Guarataro, me ha dado elementos para considerar las conclusiones de esta investigación vinculadas a esas razones:

*Cuando yo vivía allá en lo más alto del cerro había unas escaleras, todas llenas de jergones, tablas, basura y entre tantas cosas feas, **había unas matas de cayena y los botoncitos salen por allí, entre tantas cosas**, y eso a mí me hizo reflexionar. Esto significa, para mostrarle a la sociedad que **estas flores, siguen siendo flores** en medio de estos jergones, estos alambres, tablas y basura; igual muchos jóvenes son buenas semillas, buenas personas y hay que ayudarlos a seguir adelante. **En los barrios lo que hace falta son manos amigas que acompañen, guíen y orienten** a estos muchachos. La vida para ellos no puede ser terminar con un arma en las manos, presos, muertos, o embarazarse a los 13 años, sino que hay mucho horizonte que descubrir.(Perafán, 2009 #9)*

Al leer de nuevo el testimonio encuentro:

- Que la PDNC representada en un modelo didáctico puede abordar una realidad compleja y problematizada como la expuesta por Anunciación.
- Que esos ambientes problematizados, complejos, son al día de hoy, el contexto hacia el cual dirige su labor pedagógica la PDNC.
- Que dar esas **manos amigas** está en el sentido de la PDNC. A través de ella, docentes y estudiantes ejercen una acción pedagógica de solidaridad y responsabilidad.
- Que el sentido y la sensibilidad permiten ver las flores aun en los espacios que puedan parecer más inhóspitos y tomarlas entre manos.
- Y al encontrarse con las flores, crear el vínculo educador-educando de aprendizaje mutuo y crecimiento personal.
- Que el sentido y el propósito de la PDNC que se planteo en sus inicios y se ha cultivado en su trayectoria tiene vigencia,
- Creo que este trabajo permite ver la vigencia del sueño de Aura Leal de Ravelo, el cual permanece y sigue inspirando a docentes y alumnos, transformando espacios no convencionales en aulas abiertas.

REFERENCIAS

- Ahmed, Z., Hutter, L. y Plaut, J. (2008). *Reflection in Higher Education Service-Learning* Scotts Valley, CA: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse 2005/2008. Disponible en: http://www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/he_facts/he_reflection/
Consulta: 16/03/09
- Albornoz, J. H. (1986). *El Instituto Pedagógico: Una Visión Retrospectiva*. Caracas: Edic. Congreso de la República.
- Albornoz, J. H. (2006). *El Pedagógico Eventos y Protagonistas*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Alessandri, A., Somarriva, U. y Vodanovic, A. (1998). *Derecho Civil. Parte preliminar y parte general* (Vol. II). Colombia: Editorial Jurídica de Chile.
- Anderson, J. (1998). Service-Learning and Teacher Education. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Teaching Teacher Education, Washington D. C. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED421481&lang=es&site=ehost-live> Consulta: 25/05/09
- Angelis, S. (2006). El Método Comparativo Constante. *Educared*. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/PDF/007.pdf>
Consulta: 9/11/2006

- Angulo, A. (2007). *El Instituto Pedagógico Nacional: Autoconstrucción y aportes*. Caracas: FEDUPEL.
- Aponte, P., García, M., Leal, A., Méndez, L. y Moreno, M. (1992). Proyecto de Institucionalización de la Práctica Profesional. Departamento de Prácticas Docentes Instituto Pedagógico de Caracas Modalidades implementadas para administrar este componente curricular. *Prácticas Docentes*, 3, 109-134.
- Aponte, P., García, M., Leal de Ravelo., A., Méndez de Paraco, L. y Moreno, M. (1992). Proyecto de Institucionalización de la Práctica Profesional. Departamento de Prácticas Docentes Instituto Pedagógico de Caracas Modalidades implementadas para administrar este componente curricular. *Prácticas Docentes*, 3, 109-134.
- Asamblea Nacional (2004). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario. Informe 1º Discusión: Exposición de Motivos. Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: http://servicios.universia.edu.ve/redisenio/contenidos/otros/recursos_acad/unexpo_nov2005/Exposicion_de_motivos.pdf. Consulta: 12/03/2007
- Ash, S. L., Clayton, P. H. y Atkinson, M. P. (2005). Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Barrios, M. (1995). Vocación y Formación de Educadores. *Doce Propuestas educativas para Venezuela* (pp. 27-76). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello - Fundación Polar
- Bautista, Y., Cadenas, N., Cádiz, J., Colina, X. y Manzábal, N. (2002). *Reeducación de niños y adolescentes en situación de abandono y fármacodependencia del*

- Centro de Protección Integral "Panchita Soublette Saluzzo".* Caracas: Caracas: UPEL-IPC. Departamento de Prácticas Docentes.
- Bell, C., Horn, B. y Roxas, K. (2008). We Know It's Service, but What are They Learning? Preservice Teachers' Understandings of Diversity. En: D. Butin (Ed.), *Service-Learning and Social Justice Education. Strengthening Justice-Oriented Community Based Models of Teaching and Learning*. New York: Routledge
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Betancourt, R. (1967). *Venezuela política y petróleo*. Caracas: Edit. Senderos.
- Blanco, C. (2007). Tiempo de Palabra: El sistema anterior fracasó, pero tenía espacios para la decencia política. El Universal. Edición digital 08 abril 2007 Disponible en: http://www.eluniversal.com/2007/04/08/imp_opi_34919_art_tiempo-de-palabra_239073.shtml Consulta: 14/09/2009
- Blanco, Y., Pantoja, I. y Salazar, M. (1996). *Creación de un banco de material didáctico y de estimulación en el Hospital General "Miguel Pérez Carreño". Proyecto Educativo Integrado*. Caracas: Caracas: UPEL-IPC. Departamento de Prácticas Docentes.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona, (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, R. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de diciembre).

- Bolívar, R. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de junio).
- Boza de Díez, J. (2007). Caracas (8 de Enero). [Grabación en audio digital]. Entrevista.
- Boza de Díez, J. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de noviembre).
- Brewer, C. (2002). *Golpe de estado y proceso consitituyente en Venezuela*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Brito, A. y Suárez, D. (2000). Documentar la enseñanza. *Revista El Monitor* Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Ref%204.%20Monitor%20Documentar%20la%20enseñanza.pdf Consulta: 22/02/2006
- Bruner, J. (1985). *En Busca de la mente. Ensayos de autobiografía*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 1-17.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bryneson, W. (1998). *El aprendizaje-servicio en el sistema educativo; en el caso del estado de California, Estados Unidos*. Trabajo presentado en: La sociedad como aprendizaje. Acta del II Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario. Buenos Aires 8 al 10 de septiembre de 1998.
- Buchanan, A., Baldwin, S. y Rudisill, M. (2008). Service learning as scholarship in teacher education *Educational Researcher*, 31(5), 28-34.

- Caballero, M. (2003). *Las crisis de la Venezuela contemporánea (1903-1992)*. Caracas: Alfadil.
- Camps, V. (1989). La Solidaridad. Ciclo de Conferencias: Virtudes Públicas. Fundación Juan March. (conferencia en audio). Madrid (28 de noviembre). Disponible en: <http://www.march.es/Conferencias/anteriores/voz.asp?id=1899>
Consulta: 10/02/2009
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 795-806.
- Cartaya, V. y García, H. (1988). *Infancia y pobreza. Los efectos de la recesión en Venezuela*. Caracas: UNICEF/Ministerio de la Familia/Editorial Nueva Sociedad.
- Clandinin, J. y Connely, M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Clandinin, J., Pushor, D. y Orr, M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 1-35.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Story of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2006). Narrative inquiry En: J. L. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum

- Consejo Nacional Electoral (2010). Resultados electorales. Disponible en: <http://www.cne.gob.ve/> Consulta: 15/05/2010
- Cordero-Moreno, R. (1998). *Compendio de la medicina en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Coronil, M. E. (2010). Madrid/Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (10 de mayo).
- Correia, M. y Bleicher, R. (2008). Making Connections to Teach Reflection *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 41-49.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (11/11/1999). Caso del Caracazo Vs. Venezuela. Sentencia del 11 de noviembre de 1999 (Fondo). San José de Costa Rica. Disponible en: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_58_esp.pdf Consulta: 01/05/2010
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Trabajo presentado en: AARE 2004 Conference, Melbourne, Australia.
- Crudele, F. (1997). "The end" o "To be continued" El Retén de Catia. *Revista SIC Centro Gümilla*, (592), 74-74. Disponible en: http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1997592_74-75.pdf Consulta: 17/12/2009
- Chossudovsky, M. (1977). *La Miseria en Venezuela*. Valencia: Vadell Hermanos.
- De Scorza, C. (2006). Sobre la ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior. *Educere*, 10(34), 523-528.

- Departamento de Prácticas Docentes (2002). *Instructivo Normativo para la realización y evaluación de la Práctica Profesional*. Caracas: FEDEUPEL.
- Departamento de Prácticas Docentes (2007). *Prácticas Docentes 43 en la formación de formadores*. Caracas: FEDEUPEL.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1983). *Cómo pensamos*. España: Paidós.
- España, L. y Manzano, O. (2002). *Venezuela y su petróleo. El destino de la renta*. Caracas: Fundación Centro Gumilla / Universidad Católica Andrés Bello.
- Estola, E. (2003). Hope as Work - Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 181-203.
- Fermín, C. (1979). *El Instituto Pedagógico de Caracas visto a través de sus directores*. Caracas Imprenta del IPC.
- Figueroa, R. (1990). *La estructura organizativa del Departamento de Prácticas Docentes en el contexto de la historia del IPC*. Trabajo presentado en: V Jornadas de Práctica Profesional del 15 al 19 de Octubre Instituto Pedagógico de Caracas.
- Figueroa, R. (1992). Modelo conceptual para la consolidación del docente facilitador. Trabajo de ascenso académico. Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Figueroa, R. (2007a). Caracas Versailles. [Grabación en audio digital]. Entrevista (11 de diciembre).

- Figueroa, R. (2007b). Caracas IPC. [Grabación en audio digital]. Entrevista (9 de diciembre).
- Figueroa, R. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (8 de junio).
- Figueroa, R. y Peleteiro, I. (1995). Un Modelo pedagógico alternativo para la consolidación del perfil del docente: Una experiencia de la Práctica Profesional. *Laurus Revista de Educación*, I(2), 44-48.
- FONACIT (2003). Proyecto Venezuela. *Registro Gerencia de Comunicación Social. Publicación Digital*. Disponible en: <http://www.fonacit.gob.ve/registros/entrevistas.asp?id=113> Consulta: 19/8/2009
- Fuenmayor, A. (1937). *Informe relativo a las actividades del Instituto Pedagógico desde su fundación hasta el 31 de diciembre de 1936. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Archivo Central 1936-1937. Tomo I. Correspondencia*. Caracas.
- Fundación Bernard Van Leer (1987). Informes desde el campo de acción: Participación Comunitaria en Venezuela Entrevista al Dr. Carlos Leighton. *Fundación Bernard Van Leer. Boletín Informativo/Newsletters 1987*, 28-31.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: a Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Serving and Learning. Washington, DC: Corporation for National Service. Disponible en: <http://www.csufresno.edu/sl/furco.html> Consulta: 04/09/08
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? En: A. Furco, Billig, S.H (Ed.), *Service-learning : the essence of the pedagogy*:

- Advances in service-learning* (pp. 23-50). Greenwich, CT: Information Age Pub.
- Furco, A. (2004). *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Trabajo presentado en: Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", Buenos Aires 6 y 7 de octubre de 2004. Disponible en: www.me.gov.ar/edusol/archivos/2009_modulo_secundario.pdf Consulta: 17/04/2010
- Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-learning : the essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Pub.
- Gamero, H., González, R., Méndez, M., Padrón, L., Perdomo, A. y Saenz, L. (1998). *Modelo de estrategias pedagógicas socioafectivas y recreativas para las madres y los niños hospitalizados del servicio de Medicina V y VI del Hospital "J.M. de los Ríos". Proyecto Educativo Integrado*. . Caracas: UPEL-IPC. Departamento de Prácticas Docentes.
- Giles, E. y Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Giusti, R. (1989). *El día que bajaron los cerros*. Caracas: El Nacional / Edit. Ateneo de Caracas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gómez, E. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (13 de junio).

- Gómez Grillo, E. (1986). Cuando el Pedagógico va a la cárcel. Columna "Hora de Audiencia". *El Universal*, p. A 4.
- González, C. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de diciembre).
- Gracia, R. (2004). Max Weber y la ética de la responsabilidad (conferencia en audio). Madrid (4 de marzo). *Ciclo de Conferencias Aula Abierta: Balance Moral del Siglo XX: La Ética de la Responsabilidad. Fundación Juan March* Disponible en: <http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.asp?id=150> Consulta: 08/07/2009
- Graffé, G. (2005). *Políticas Educativas frente a la crisis, reforma del estado y modernización de la educación venezolana 1979-2002*. Caracas: Universidad Central de Venezuela Ediciones Secretaría de la UCV / Ediciones Vicerrectorado Académico.
- Greeno, J. (1980). Psychology of Learning, 1960-1980. One Participant's Observations. *American Psychologist*, 35(8), 713-728.
- Grupo Focal. (2009). Estudiantes del IPC Prácticas Docentes y Prof. Guía Zulay Pérez. Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (9 de junio).
- Guadilla, C. y Bronfenmager, G. (1993). Dinámicas de transformación en la Educación Venezolana En: Educación Equidad y Operatividad Económica en las Américas. Proyecto Diálogo Interamericano. Washington D.C. Disponible en: <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurGuad.htm> Consulta: 11/10/2009
- Guánchez, M. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (1º de junio).

- Güdmundsdottir, S. (1996). The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview. *Curriculum Inquiry*, 26(3), 293-306.
- Güdmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En: H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Güdmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. En: V. Richardson (Ed.), *Fourth Handbook for Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association
- Guerra, H. (1990). *Experiencias de Práctica Profesional en instituciones militares y paramilitares*. Trabajo presentado en: IV Jornadas de Práctica Profesional. Caracas del 15 al 19 de Octubre
- Guerra, H. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de diciembre).
- Guitart, M. (2005). La construcció narrativa de la identitat en temps de crisi. *Revista digital de la facultat d'educació i psicologia*, 12-14. Disponible en: <http://www.iddic.com/> Consulta: 14/11/2009
- Halsted, A. (1997). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Actas del 1er. Seminario Internacional sobre Educación y Servicio. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html> Consulta: 25/08/2008
- Harkavy, L. (2004). Service-Learning and the Development of Democratic Universities, Democratic Schools, and Democratic Societies in the 21st

- Century. En: A. Furco y S. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning : research to advance the field*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Hart, D., Matsuba, K. y Atkins, R. (2008). The Moral and Civic Effects of Learning to Serve En: L. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook on Moral and Character Education* (pp. 484-499). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatcher, J. A. (1997). The Moral Dimensions of John Dewey's Philosophy: Implications for Undergraduate Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 22-29.
- Heimerdinger, C. y Landaeta , M. (2007). Salud y pobreza. En: López JE y B.-I. L. (Eds.), *Colección Razetti* (Vol. III, pp. 305-336). Caracas: Ateproca. Disponible en:
[http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2009/Coleccion_razetti/Volumen3/08.%20Clemente%20A%20\(305-336\).pdf](http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2009/Coleccion_razetti/Volumen3/08.%20Clemente%20A%20(305-336).pdf)
- Hernández, Y. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (16 de junio).
- Informe del Defensor del Pueblo (2007). A 18 años de "El Caracazo" Sed de Justicia. Caracas: República Bolivariana de Venezuela. Poder Ciudadano. Defensoría del Pueblo. Disponible en:
<http://www.vive.gob.ve/archivos/textos/informecaracazo.pdf> Consulta: 20/05/2010
- Instituto Universitario Pedagógico de Caracas - IUPC (1983). *Diseño Curricular*. Caracas: IUPC.
- Lander, L. y López, M. (2004). Referendo revocatorio elecciones regionales en Venezuela: geografía electoral de la polarización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(1). Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-64112005000100004&script=sci_arttext Consulta: 11/02/2010

- Lara, S. (2009). Teorizando sobre los cambios curriculares. En: G. Picón (Ed.), *Investigación y Cambio en Educación desde una Perspectiva Crítica* (pp. 259-288). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación
- Latouche, M. (2005). Los dilemas del presidencialismo: Separación de poderes y gobernabilidad democrática en la Venezuela contemporánea. *Análisis de Coyuntura*, 11(2), 245-265.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Leal, A. (1990). *La práctica profesional y las experiencias no convencionales*. Trabajo presentado en: IV Jornadas de Práctica Profesional. Caracas del 15 al 19 de Octubre
- Leal de Marcano, E. (13/11/2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista.
- Leal de Marcano, E. (1990). Los programas no convencionales de atención al niño en edad preescolar y su importancia dentro del contexto socio-económico de Venezuela (período 1980-1990). Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Santa María.
- Leal de Marcano, E. (1991). Los programas no convencionales de atención al niño en edad preescolar y su importancia dentro del contexto socio-económico de Venezuela en la década de 1990. Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Santa María. Dirección de Estudios de Postgrado, Maestría en Ciencias de la Educación

- Leal de Marcano, E. (2008a). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de noviembre).
- Leal de Marcano, E. (2008b). Retrospectiva y prospectiva de la Modalidad no Convencional en la Educación Preescolar. Trabajo no publicado. Conferencia en la Celebración de los 75 años del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Prácticas Docentes. Caracas.
- Leal de Marcano, E. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de junio).
- Leal de Ravelo, A. (1992). *La educación no convencional para niños preescolares en situación de pobreza*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Leal, S. y Lerner, D. (2002). Preescolares en barrios marginales. En: E. Ferreiro (Ed.), *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina* (pp. 178-180)
- López Maya, M. (Ed.). (2005). *Del viernes negro al referendo revocatorio*. Caracas: Alfadil.
- López, M. (2001). Venezuela después del Caracazo: Formas de la protesta en un contexto desinstitucionalizado. *University of Notre Dame, Hellen Kellogs Institute, Working Paper N° 287*. Disponible en: <http://kellogg.nd.edu/publications/workingpapers/WPS/287.pdf> Consulta: 11/05/2010
- López, M. (2004). Exposición con motivo del reconocimiento en la Asamblea Nacional de la ratificación del Presidente. *Biblioteca electrónica Analítica.com*.

Disponible en: http://www.analitica.com/bitblilo/lopez_maya/exposicion.asp
Consulta: 14/05/2010

López, M. (Ed.). (2005). *Del viernes negro al referendo revocatorio*. Caracas: Alfadil.

López, M. y Lander, L. (2000). Ajustes, costos sociales y agenda de los pobres en Venezuela: 1984 - 1998. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(3), 185-206.

Maella, M. M. (2004). *¿Qué es el Aprendizaje - Servicio?* Trabajo presentado en: 5º y 6º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" Buenos Aires. 2004.

Maignón, T. (2002a). Deslegitimación del sistema de partidos en Venezuela. *Paper prepared for delivery at the Meeting of the Latin American Studies Association. Las Vegas, Nevada, USA. October 7-9, 2004*. Disponible en: http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2004/files/MaingonThais_xCD.pdf Consulta: 20/12/2009

Maignón, T. (2002b). Venezuela. ¿Sentencia del desastre? *Nueva Sociedad* (179), 15-24. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/3049_1.pdf Consulta: 20/12/2009

Mantilla, M. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (1º de junio).

Marina, A. (2007). El Cerebro que Aprende 2ª parte (conferencia en audio). Madrid (24 de abril). *Ciclo: El Cerebro Humano: Una Perspectiva Científica y Filosófica. Fundación Juan March*. Disponible en: <http://www.march.es/CONFERENCIAS/ANTERIORES/voz.asp?id=1586> Consulta: 10/02/2009

- Márquez, A. (1964). *Doctrina y proceso de la Educación en Venezuela*. Caracas: Colegio de Profesores de Venezuela.
- Márquez, G. G. (1998). *La bendita manía de contar*. Barcelona: Ollero y Ramos Editores, S. L.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las Teorías Implícitas* (pp. 243-276). Madrid: Visor
- Martínez, H. (2008). Causas e interpretaciones del caracazo. *Historia Actual Online* (16), 85-92. Disponible en: <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/253/241> Consulta: 17/01/2010
- Martínez, M. (1999). *La Psicología Humanista: un Nuevo Paradigma Psicológico*. México: Trillas.
- Matos, G. (1992). Proyecto Pedagógico: "Rescate y Dignificación de los Espacios Académicos". Otra experiencia desde la Práctica Profesional. *Prácticas Docentes*, 3, 45- 52.
- Matos, G. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (8 de junio).
- Medina, E. (2004). La fuga de capitales en Venezuela. Caracas: Banco Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.bcv.org.ve> Consulta: 14/1/2010
- Méndez Castellano, H. (1986). *El niño en edad preescolar en Venezuela a través de los resultados del Proyecto Venezuela*. Trabajo presentado en: III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela Dr. José María Vargas. Caracas.

- Méndez Castellano, H. (1997). *Aproximación al conocimiento de la sociedad venezolana para el siglo XXI*. Trabajo presentado en: Discurso pronunciado por el Académico Dr. Hernán Méndez Castellano, en la recepción Académica el día 15/05/1997, con motivo de su Incorporación como Individuo de Número de la Academia Nacional de Medicina para ocupar el Sillón N° XI. Caracas.
- Méndez de Paraco, L. (2007). *El Departamento de Prácticas Docentes UPEL-IPC en el anclaje de una praxeonomía profesional socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDEUPEL).
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. Instituto de Investigaciones Gino Germani Universidad de Buenos Aires (Argentina). Disponible en: <http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>
Consulta: 20/08/2008
- Ministerio de Educación (1983). *Resolución 12 Política para la Formación Docente*. *Gaceta Oficial N° 3.085 Extraordinaria del 24/01/1983*. Caracas.
- Misle, O. (1988). Centros comunitarios de aprendizaje: una experiencia de formación de educadores polivalentes. En: R. Vera Godoy (Ed.), *La Educación Polivalente* (pp. 20-21). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082931so.pdf>
- Monagas, A. (2006). *El Aprendizaje - Servicio*. Trabajo presentado en: Seminario Internacional sobre Aprendizaje-Servicio: Responsabilidad Social de la Universidad. Universidad Central de Venezuela, Caracas 26 y 27 de Abril 2006. Disponible en: [www](http://www.monagas.org)

- Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura en el estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: Serie Investigaciones Educativas. Solecol, S.R.L.
- Navas , E. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (28 de marzo).
- Norman, D. (1978). Hacia una teoría del aprendizaje complejo: notas. En: Lesgold (Ed.), *Cognitive psychology and instruction*. N.Y.: Plenum
- Ojeda, L. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (10 de junio).
- Oliveros, L. (2004). Otro año más del viernes negro. *Observatorio de la Economía Latinoamericana - Revista Académica de Economía* (21), 1. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ve/lcob-viernes.htm> Consulta: 12711/2009
- Orantes, A. (1993). *La Hoja de Ruta: Una manera de analizar el pasado: Psicología y Educación en Latinoamérica*. Trabajo presentado en: Simposio Indagando el Pasado, Conociendo el Presente: Historia y Psicología. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, 4 al 9 de julio.
- Orantes, A. (1996). *Psicología y Educación: Sintetizando las relaciones entre España y Latinoamérica mediante Hojas de Ruta*. Trabajo presentado en: III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas, 9 al 14 de junio.
- Orantes, A. (2003). *En pos de las fuentes de la instrucción*. Trabajo presentado en: VIII Jornadas de Investigación Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela Caracas 26-28 noviembre 2003.
- Orantes, A. y Rodríguez, A. (1994). *La Hoja de Ruta: Una herramienta de apoyo para la enseñanza de la Historia*. Trabajo presentado en: VII Seminario Nacional de

- Investigación Educativa, UPEL. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, 14 al 17 de Junio.
- Ortega y Gasset, J. (1952). *La Historia Como Sistema. Obras Completas Tomo VI (1941-1946)*. Madrid: Revista de Occidente
- Osorio, M. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (9 de diciembre).
- Pacto de Punto Fijo (1958). Disponible en: http://www.analitica.com/bitblo/venezuela/punto_fijo.asp Consulta: 23/01/2010
- Padrino, L. y Prieto, L. B. (1936). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: Imprenta Nacional
- Palmer, C. y Savoie, E. (2001). *Service learning: A conceptual overview*. En: G. Poirrier (Ed.), *Service Learning: Curricular Applications in Nursing*. Boston: Jones and Barlett.
- Parodi, H. (1958). *El Instituto Pedagógico. Fundación y Trayectoria*. Caracas: Colegio de Profesores de Venezuela.
- Parra, I. (2008). El presidencialismo en Venezuela. Efecto sobre la legitimidad y estabilidad democráticas en el país. *Dikaioyne*, 20(1), 1-20.
- Peleteiro, I. (1997). La formación del docente desde la Práctica Profesional con el fin de atender al joven en situación irregular. Trabajo de ascenso Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Peleteiro, I. (2007). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (Diciembre, 12).

- Peleteiro, I. (2008a). *Educación y Ciudadanía, Pedagogía Social y Servicio Comunitario para los Espacios Sociales No Convencionales en la Venezuela Actual*. Trabajo presentado en: Congreso de Investigación UPEL 2008 Caracas del 3-6 de Noviembre de 2008. Disponible
- Peleteiro, I. (2008b). *La Pedagogía Social y el Servicio Comunitario. Reflexiones desde la Práctica Profesional No Convencional*. Trabajo presentado en: Jornada Anual de Investigación Educativa UPEL-IMPM, Caracas del 17-18 de Julio de 2008. Disponible
- Peleteiro, I. (2009). *Guía práctica para la ejecución del Servicio Comunitario*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Peleteiro, I. (2010). Madrid. [Grabación en audio digital]. Entrevista (Enero, 15).
- Perafán, A. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (12 de junio).
- Perestrello, A. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (15 de junio).
- Pérez Alfonzo, J. P. (1976). *Hundiéndonos en el excremento del diablo*. Caracas: Editorial Lisbona.
- Pérez, Z. (2007). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista.
- Picón, G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana*. Caracas: FEDUPEL.
- Picón, G. (2004). Investigación educacional capaz de apoyar la relación universidad-escuela requerida por la sociedad del conocimiento. *Revista de Pedagogía Online*, 25(73), 13-22. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200003&lng=es&nrm=iso Consulta: 7/01/2008

- Poggioli, L. (1990). *Discurso Sesión de Clausura de la Subdirectora de Docencia del Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo presentado en: V Jornadas de Práctica Profesional. Caracas del 15 al 19 de Octubre
- Polo, M. (2005). *Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior- Reflexiones desde el currículo*. Disponible en: <http://www.educredito.org.ve/> Consulta: 15/11/2007
- Pritchard, I. (2002). Community Service and Service-Learning in America: The State of the Art. En: A. Furco, Billig, S.H (Ed.), *Service-learning : the essence of the pedagogy: Advances in service-learning* (pp. 3-20). Greenwich, CT: Information Age Pub.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Secretaría Técnica del MEC y Octaedro
- Pyles, L. (2007). Community organizing for post-disaster social development: Locating social work. *International Social Work*, 50(3), 321-333.
- Ramírez, I. (09/06/2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista.
- Ramírez, I. (1990). *Una experiencia no convencional en la práctica profesional en centros penitenciarios*. Trabajo presentado en: IV Jornadas de Práctica Profesional. Caracas del 15 al 19 de Octubre
- Ramírez, I. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (9 de junio).

- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=consolidar
Consulta: 06/05/2010
- Rodríguez, A. (1995a). *Enseñanza de la psicología en el Instituto Pedagógico de Caracas*. Tesis no publicada. Grado: Maestría, Universidad Central de Venezuela Caracas: Autor.
- Rodríguez, A. (1995b). *Enseñanza de la psicología en el Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de Grado Maestría en Psicología Universidad Central de Venezuela* Caracas: Autor.
- Rodríguez, A. (2005). *Trayectoria de la enseñanza de la psicología educativa en el instituto Pedagógico de Caracas 1983 - 2004*. Trabajo presentado en: I Congreso Internacional "Psicología y educación en tiempos de cambio". Barcelona, del 2 al 4 de febrero de 2005 p. 450-454.
- Rodríguez, A. (2007). *El proceso de creación del conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa desde la perspectiva de los actores. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Tesis no publicada. Grado: Doctor, Autor, Caracas.
- Rogers, C. (1980). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Root, S. (2005). Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En: S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective* (pp. 3-16). Greenwich: Information Age Publishing, Inc

- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Service-Learning in Teacher Education: A Consideration of Qualitative and Quantitative Outcomes. En: A. Furco, Billig, S.H (Ed.), *Service-learning : the essence of the pedagogy: Advances in service-learning* (pp. 223-244). Greenwich, CT: Information Age Pub.
- Salas, Y. (1999). Las desarticulaciones de una modernización en crisis: revueltas populares y la emergencia del caudillismo en Venezuela. *Montalban UCAB*, 29, 55-76. Disponible en: <http://200.2.12.152/wwwisis/anexos/marc/texto/Montalb%C3%A1n29.pdf>
- Salazar, L. (1992). *Análisis de los factores que afectaron la adaptabilidad del Instituto Pedagógico de Caracas en períodos de crisis y cambio durante la etapa 1976-1983*. Trabajo de Grado Magister en Educación. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas: Autor.
- Salcedo, B. (1972). *Historia fundamental de Venezuela*. Caracas: IPSFA.
- Sánchez, C. (04/06/2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista.
- Sánchez, C. (2009). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (Junio, 4).
- Scales, P. y Koppelman, D. (1997). Service learning in teacher preparation En: Rehage, K (Edit. de serie). y Schine, J. (Edit. Del Vol.), *Ninety Ninety-sixth yearbook of the National. Society for the Study of Education: Vol. 1. Service-learning* (pp. 118-135). Chicago: National Society for the Study of Education
- Sequera, A. (1997). *Agenda del petróleo en Venezuela*. Caracas: Alfadil
- Service Learning 2000 Center (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto California: Stanford University.

- Sigmon, R. L. y Council of Independent Colleges, W. D. C. (1997). *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping Toward A Definition. En: K. J. y Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A resource book for community and public service* (Vol. I). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education
- Taborda, M. (1990). *La práctica profesional y roles del docente: El docente como promotor social*. Trabajo presentado en: V Jornadas de Práctica Profesional Caracas del 15 al 19 de Octubre.
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía: el "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.
- Tapia, M. (2004). *Aprendizaje y Servicio Solidario* Madrid: CCS-ICCE.
- Tapia, M. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.iadb.org/etica/sp4321-i/DocSearch-i.cfm?Evento=39&SortBy=Documentos.Titulo>
Consulta: 13/02/08
- Tapia, M. (2007). Aprendizaje-Servicio solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: un itinerario común. Disponible en: http://www.service-enquiry.org.za/downloads/spanish_chapter9_07.pdf.
Consulta: 07/01/2008

- Tarre M., A. (1978). *Venezuela Saudita*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Torrealba Lossi, M. (1986). *Entre los muros de la casa vieja*. Caracas: Talleres Gráficos del Congreso de La República.
- Trenado, M. (1998). El rendimiento del sistema venezolano de partidos, 1958-1988. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/1/S1017301.pdf> Consulta: 15/01/2010
- Ugalde, L. (2005). El Servicio Comunitario Estudiantil. Diario El Nacional. 27 de agosto. Disponible en: <http://www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/opinion/index08.htm> Consulta: 06/02/2008
- Urbaneja, D. B. (2007). *La política venezolana desde 1958 hasta nuestros días*. Caracas: Publicaciones UCAB - Centro Gumilla.
- Baldivian, B. (2008). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (Enero 8).
- Velazquez, R. J. (2000). 47 años más tardes. En: M. Bisbal (Ed.), *Antropología de unas elecciones* (pp. 3-18). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello
- Vivas, D. (2010). Caracas. [Grabación en audio digital]. Entrevista (24 de enero).
- Vivas T., A. (2008). *El Proceso de Transformación del Sistema Político de Venezuela, 1959-2004x*. Tesis no publicada. Grado: Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid: Autor.
- Wilczenski, F. y Coomey, S. (2007). *Practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in Schools*. New York, NY: Springer Science y Business Media, LLC.

Zamora, A. (1990). *Evolución curricular de la Práctica Profesional*. Trabajo presentado en: V Jornadas de Práctica Profesional Octubre del 15 al 19 de Octubre Instituto Pedagógico de Caracas.

Zamora, A. (1992). La práctica docente: de una actividad práctica a un componente curricular. *Prácticas Docentes*, 1(3), 203-214.

ANEXOS

Entrevista a Prof. Rosa Figueroa de Quintero diciembre 2007	335
Entrevista Prof. Morela Osorio	358
Entrevista a Prof. Iván Ramírez	384

Entrevista a Prof. Rosa Figueroa de Quintero

Departamento de Prácticas Docentes Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, 7 dic 2007

Temas centrales: En la 1ª parte Contexto histórico de la PDNC en la 2ª y 3ª parte Diagnóstico de la Comunidad, La entrevista se desarrolla en la Biblioteca del Instituto Pedagógico de Caracas. Termina la grabación se trasladan a otro espacio, dentro de la universidad

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
1. RF 07-E3	E.- En la conversación pasada estuvimos hablando de todo lo que había sido tu experiencia en Diagnóstico de la Comunidad, habían unas preguntas que se desprenden de lo que conversamos en esa oportunidad. Una tiene que ver con el inicio del desarrollo de la comunidad, tu hiciste referencia a que había unos sustentos teóricos, esos sustentos teóricos referiste a Ramón Tovar, ¿Cómo es la articulación de esa búsqueda inicial?, un poco a lo que te lleva a dar el salto de una inquietud de trabajo comunitario, a estructurar el trabajo comunitario con algunos referentes teóricos ¿qué podían hacer los alumnos como diagnóstico y cómo se justificaba eso en el marco de la Geohistoria?		
2. RF 07-E3	R.- Mira no es al azar, no es casual, el momento hito de esa relación de esa búsqueda de propuestas, para articular la práctica pedagógica con	Rosa ubica la práctica no convencional en el contexto político, legal, social...seguir	ContxHist

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>la comunidad, tiene sustentos teóricos y sustento de políticas educativas, que no es más que la reflexión de un estado docente que esta reflexionando sobre las condiciones, las necesidades, viendo la articulación entre las necesidades educativas y las necesidades sociales. El momento hito es 1980...1980 te da, desde el punto de vista de las políticas educativas...esta la transformación de la escuela primaria a la escuela básica y si tú recuerdas esa transformación fue sustentada en el modelo normativo de educación básica, estaba planteado dentro de lo que se podría llamar los inicios del proceso de descentralización política administrativa de Venezuela, mira los trabajos de Jesús María Rodríguez te pueden ayudar, él era uno de los ideólogos y de los accionantes fundamentales de este momento. Él estaba en el Ministerio de Educación, estábamos en la presidencia del Doctor Luís Herrera Campins y estamos hablando del Rafael Fernández Heres, entonces se da el salto de la Escuela Primaria a la Escuela Básica, entonces para ese momento ya hay un primer diagnóstico educativo nacional, de un déficit tremendo, de desarticulación de la escuela con su entorno. El Normativo de Educación Básica se plantea sobre un currículo que debía surgir de una problemática social, del Eje de Interés, la UGA (Unidad Generadora de Aprendizaje) como modelo curricular, eso llevaba una concepción curricular, llevaba un modelo curricular de un modelo educativo y de gestión que era a partir de la UGA que se construía, a partir del eje de interés y el eje de interés surgía de la comunidad, surgía de las necesidades sociales, que traían los alumnos a las escuelas, que traían desde sus comunidades, entonces allí se hacia todo un intercambio en</p>	<p>esta idea para el relato.</p> <p>Articulación Práctica Pedagógica con la Comunidad. A partir de las necesidades educativas y sociales del momento histórico</p> <p>El proceso de descentralización política administrativa de Venezuela: aspecto clave para la política educativa de Venezuela</p> <p>Sustentos teóricos, Políticas Educativas (paso de la escuela primaria a la escuela básica), Normativo de educación básica, Para este momento ya hay un primer diagnóstico educativo nacional, de éste parte también el trabajo de Aura.</p> <p>Considera los aspectos del contexto de políticas educativas que inciden en la concepción de la escuela básica y en consecuencia en la manera en que la universidad aborda la formación de los futuros docentes.</p>	<p>ContxInst</p> <p>E1</p>

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>función de eje de interés y se montaba todo lo que era el currículo, eso también llevaba unos instrumentos adicionales que era la unidad de trabajo, la unidad de trabajo era como operacionalizar un proyecto de integración Entre los padres, representantes y la escuela. Y la escuela fundamentalmente para resolver las situaciones o problemáticas de la comunidad y de la escuela.</p> <p>Bueno ese modelo funcionó diríamos hasta el 85 o algo así, un cambio político lo desaparece, pero también había allí un problema. Fue una concepción muy difícil, y no hubo el suficiente asesoramiento al docente. Mira, los cambios educativos están es en manos de los docentes; los ideólogos y los teóricos pueden escribir muchísimo, pero si el maestro no hace conciencia de eso, y no se siente participe, con dominio de eso no hecha adelante, él lo engaveta, ...si lo engaveta eso no sale de allí. Y eso paso con ese modelo de reforma.</p> <p>Ahora, cuáles eran los referentes políticos: era el inicio del proceso de descentralización político administrativo de Venezuela y de todas sus entidades federales, para que cada comunidad, cada región se fuese ya independizando y construyendo su propio proyecto, pudiésemos hablar de un proceso endógeno; de crecimiento económico, y de crecimiento cultural en función de ese proyecto educativo.</p>	<p>El paso de la administración Herrera Cárpin a Jaime Lusínchi implicó también cambios en las políticas educativas (ver Grafeé, 2005)</p>	
3. RF 07-E3	<p>E.- Entonces diríamos que hay un marco de referencia histórico del 80.</p>		
4. RF 07-E3	<p>También hay que revisar la memoria y cuenta del ME para ver cuáles eran los niveles de exclusión, de deserción...de deserción básicamente.</p>	<p>Se comienza a utilizar el termino exclusión, deserción escolar , ME según</p>	ContxPolS

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	Aquí se comienza a hablar de exclusión a mediados de los 90 cuando...	Rosa.	oc
5. RF 07-E3	E.- Para fines del trabajo que se venía realizando del Diagnóstico de la Comunidad ¿Hay un conjunto de eventos que suceden a nivel nacional?		
6. RF 07-E3	R.- No, se lanzan el principio de regionalización de la educación. La Ley Orgánica de Educación del 80, eso es muy importante, muy importante. Allí hay un paradigma de transformación social que está vigente, no se ha podido con esta ley, esa ley esta intocable. El artículo 3, todo el desarrollo de la personalidad del alumno, el desarrollo total, y eso todavía no se han construido las propuestas alternativas para poder formar un docente para que entienda eso.	En la LOE, hay un paradigma de transformación social, eso esta aun en nuestros días. Rosa (Art. 3).	ContxLeg
7. RF 07-E3	E.- ¿Cómo se lleva eso al Diagnóstico de la Comunidad?		
8. RF 07-E3	R.-Eso sería como un marco de políticas educativas, hay un mandato por la LOE, al proceso del cambio educativo, al proceso de transformación de la escuela primaria a la Escuela Básica, que pasa a ser una escuela de 9 grados. Sobre eso se genera un nuevo perfil docente, que viene conceptualizado por roles, (Resolución 12 de 1983) todo eso con: la Constitución Nacional, la LOE; el, y la Resolución 12. Comienzan todas las universidades a hacer los cambios curriculares. Tienes el cambio curricular del 83 del Pedagógico de Caracas, que marcó pauta para todas las escuelas de educación donde se proponía el	La Escuela Básica demanda un nuevo perfil docente, que viene conceptualizado por roles. Así quede establecido en la Resoluc. 12	ContxLeg

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>hexágono. Aparecía un cambio de concepción del docente, un docente habilitado en competencias en diferentes roles, también allí hubo un debilitamiento pues se entendió eso, como roles desarticulados, no se entendió que el facilitador era un todo, y que para ser facilitador tenía que tener competencias de investigador, de promotor social etc.</p> <p>Allí se lanza el promotor social en la Res. 12.</p>		
9. RF 07-E3	E. ¿Y eso es un punto de apoyo?		
10. RF 07-E3	<p>R.- Si, de apoyo para empezar a buscar las estrategias, los modelos estratégicos para poder darle y construir respuestas pedagógicas desde aquí, a todo ese basamento legal que le está pidiendo el Estado. Y además, nos apoyamos en el principio de regionalización, entonces las ciencias sociales, por ser ciencias líderes, que trabajan con el espacio y con el territorio e historia, son líderes con respecto a la contextualización, de donde se hacen las construcciones sociales.</p> <p>Tienes el territorio, tienes el espacio geográfico como una construcción social, y esa construcción social es multidisciplinaria, es multifactorial; tienes la historia, tienes la antropología, tienes las ciencias biológicas. Tienes todas las ciencias funcionando en torno a la construcción social, ya que la gente construye cultura en la medida que desarrolla los diferentes niveles que tiene de aprendizajes y de saberes.</p> <p>Esa es la causa fundamental, el momento, el fin, el móvil, que nos hace a nosotros buscar los modelos de cómo articularlos, cómo buscar el desarrollo del principio de regionalización. Entonces, empezamos a</p>	<p>Esto permite ir comprendiendo el trabajo que se realiza en el barrio el Guarataro a través de diagnóstico de la comunidad.</p> <p>El Principio de Regionalización del Currículo, es el espacio que da apertura al diagnóstico de la comunidad.</p> <p>Pues cada estado, región en función de sus características y necesidades especiales podía adecuar el Diagnostico C, y buscar las soluciones mas idóneas a sus necesidades particulares.</p> <p>Para la institucionalización de la PD ver Méndez de P. 2007:62 y Méndez de P.</p>	<p>DiagC</p> <p>ContxLeg</p>

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>proponer el área de ciencias sociales en el Pedagógico de Caracas. Conformado por profesores del Departamento de Geografía e Historia y del Departamento de Prácticas Docentes, especialistas en Ciencias Sociales, organizan un trabajo de equipo que promueve ese desarrollo y la sensibilización y la habilitación en el pedagógico de los docentes para empezar a desarrollar todo este proyecto y estos principios de políticas educativas,</p> <p>Esto obliga a un nuevo diseño curricular, y éste a su vez demandó nuevos programa. El componente de práctica desarrolla nuevos programas y un nuevo modelo de práctica que es el modelo del 83, el del 87 del cono invertido, donde el promotor social tenía un papel estelar dentro de todo lo que era esa concepción pedagógica</p> <p>Dentro de ese modelo se selecciona la comunidad. En un primer momento empezamos a entender la comunidad, y una vez la hemos entendido, hemos trascendido ya ese concepto. El concepto de comunidad lo asociábamos con las escuelas, era el área de influencia de la escuela hasta donde la escuela se proyectara, porque había que establecer límites para poder intervenir sobre la comunidad. Ese fue el modelo de aprendizaje: el área de influencia de la escuela, eso implicaba, o traía como consecuencia, que los estudiantes y nosotros los profesores lo primero que teníamos que hacer era apropiarnos del plano de esa escuela, el plano catastral, de dónde esta ubicada la escuela y cuales son los flujos de procedencia de esos alumnos.</p>	<p>1994(Rev. PD Nº 1)</p> <p>Contexto institucional</p> <p>Como el contexto legal lleva a que la Universidad asuma las demandas legales (res 12) para abordar el cambio: un nuevo diseño curricular, nuevos programas, un nuevo modelo de práctica.</p> <p>En este nuevo modelo de la Educ. La comunidad asume protagonismo. La formación del docente por roles, en especial el promotor social</p> <p>Los docentes se van a las escuelas, liceos a trabajar la práctica, haciendo énfasis en el promotor social.</p>	<p>contxSoc contxHist</p> <p>E1</p> <p>ContxInst</p>
11. RF 07-E3	E.- ¿Eso de flujo de procedencia, es un término técnico?		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
12. RF 07-E3	<p>R.- Si, entonces como hacíamos para ver de dónde procedían los alumnos que van a la escuela (se interrumpe un momento la conversación).</p> <p>Bueno para ver ese flujo de procedencia, hay unas técnicas que nosotros ya hemos validado, que es la ficha historial del alumno y las entrevistas, eso nos da la dirección de habitación, y a partir de esta empezamos a construir el mapa de flujo. Entonces vemos de donde vienen las migraciones, de donde proceden, como se mueve la gente que va a las escuelas. Allí también entra otro concepto que hay que trabajar que son los espacios metropolitanos, los espacios urbanos y los espacios rurales. Probablemente son diferentes las movilidades que hacen los alumnos, y las familias para buscar la educación de sus hijos en estos espacios,</p>		ContxSoc
13. RF 07-E3	E.- ¿Quiénes están montando eso inicialmente, en los espacios metropolitanos como en Caracas?		
14. RF 07-E3	<p>R.- Los espacios metropolitanos son muy complejos, muy poblados y encontramos que la procedencia no coincide con la ubicación de la escuela, claro no de manera predominante, pero si la encontramos ese fenómeno. Entonces los alumnos los se inscriben en función del lugar de trabajo de los padres, entonces la gente sale de sus casas con sus familias y buscan la escuela en función del lugar de trabajo.</p> <p>Termina la grabación se trasladan a otro espacio, por que algo de la luz le molesta a Rosa.</p>		ContxSoc

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
15. RF 07-E3	R.- En eso que tú estás planteando como, cuales fueron las grandes razones de esa visión de integración entre escuela comunidad, éste...es el debate político, el debate ideológico que se empezaba a dar, a desarrollar en el país en relación a la pobreza, que es uno de los temas fundamentales del compromiso que asume Aura Ravelo con la Educación no Formal no Convencional		ContxPolSoc
16. RF 07-E3	E.- ¿Y la raíz de esto?		
17. RF 07-E3	R.- Ello se ve dentro de todo lo que ya era el debate de la pobreza en América Latina y en el país, y cómo la pobreza tenía todo una marca en torno a lo que era la privación cultural (interrupción por llamada telefónica).		ContxSocPol E1
18. RF 07-E3	E.- Bueno me decías que había un debate en torno a la pobreza y que Aura asume una posición.		
19. RF 07-E3	R.- Sí, una posición ya de liderazgo frente a cómo dar respuesta desde la educación a la pobreza, y específicamente al estamento de la infancia abandonada.		ContxSoc E1 Aura
20. RF 07-E3	E.-Por eso es que ella se va...		
21. RF 07-E3	R.-Ella se va a su proyecto de educación no formal, hacia la educación no convencional y trabaja con niños en edad preescolar. Inicia su investigación sobre en qué condiciones educativas estaban los niños en		E1 Comprom

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	edad preescolar.		
22. RF 07-E3	A. Ahhh, ese es la raíz del trabajo de Aura.		Aura
23. RF 07-E3	R.- Sí, esa es la raíz.		
24. RF 07-E3	E.- Y comienza con las prácticas no convencionales, ella es quien las inicia.		
25. RF 07-E3	R.- Entonces hoy esa situación que Aura visualizó en el año 83, y que se canaliza hacia un proyecto de educación no convencional y de una práctica docente no convencional del 87, hoy es mucho más necesaria.	Trascendencia de la PDNC y su pertinencia en el tiempo.	
26. RF 07-E3	E.- ¿La primera práctica no convencional cuándo se da, en el 87?		
27. RF 07-E3	R.- Del 85 al 87 se inician las experiencias, y luego entonces vemos cómo hoy esa situación se ha profundizado. La problemática de la exclusión social, que en palabras de Ana María San Juan, que es la Directora para la Paz de la UCV, yo he podido trabajar con ella y he leído sus materiales, considera que la exclusión social tiene un causal de orden pedagógico. Es como la escuela bota al alumno, y al botarlo se hace mas pobre, se hace más precaria su vida, entonces hay varias aristas allí que ver y trabajar.	Primeras referencias del inicio de la PDNC	Sensib
28. RF 07-E3	E.- Entonces fíjate Rosa has aclarado bastante...		
29. RF 07-E3	R.-...como surge ese momento...		

N°	Entrevistas	Memos	Categoría
30. RF 07-E3	E.- Y cuando se plantean el trabajo acá en la zona del Guarataro que comienzas a hacer diagnóstico de la comunidad, ¿Cuándo aparece la idea del Diagnóstico de la Comunidad?		
31. RF 07-E3	<p>R.- El Diagnóstico de la Comunidad, desde mi propuesta, inclusive ahora en mi tesis, es una categoría epistemológica que esta sustentada en toda una metodología. El Diagnóstico de la Comunidad surge en un proceso de reflexión del Centro de Investigaciones de Geodidácticas.</p> <p>Así como el Pedagógico de Caracas estaba discutiendo y buscando las alternativas para poder dar respuesta a la LOE del 80, el Pedagógico de Caracas propone el Diseño Curricular de 83 y su modelo educativo para la formación docente.</p> <p>El Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela, es un centro que tiene hoy 40 años de existencia, que tiene como propósito fundamental el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que estaría eso íntimamente ligado al crecimiento del profesional del docente en ciencias sociales, acompañarlo en su proceso de crecimiento y habilitación. Allí surge la reflexión del diagnostico de la comunidad, se inicia como una estrategia metodológica que permitía hurgar la realidad social próxima a la escuela y a partir de allí, construir los contenidos curriculares necesarios para desarrollar una programación alternativa en la escuela.</p>		DiagCom unid
32. RF 07-E3	E.- ¿En la práctica No Convencional?		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
33. RF 07-E3	R.- ¡En la escuela! porque, ella es una reflexión que se hace de orden pedagógico, es una propuesta pedagógica. ¿Pero en qué consiste? consiste en una metodología para investigar y sistematizar la información que te esta dando la comunidad.	El diagnóstico de la comunidad como estrategia educativa, se inicia en el aula de las diferentes instituciones educativas, los docentes se fueron con el promotor social a los institutos. Luego se lleva a las comunidades, es decir a espacios fuera de los muros de la escuela. Hacia la educación no convencional.	DiagCom unid
34. RF 07-E3	E.- ¿En contenidos curriculares y estrategias?		
35. RF 07-E3	R.- No, en saberes, en construcción social, en cultura, en historia. Es decir, en todos los saberes, en todo lo que es la construcción que hace la gente para desarrollar su cotidianidad. Esa investigación se sistematiza y al sistematizarla. Surgen los grandes enunciados, las grandes conclusiones, de cómo se ha construido el espacio que esta articulado a la escuela, y esa construcción se convierte, desde el punto de vista pedagógico, en contenidos curriculares que es la propuesta alternativa que trata de desestructurar el uso del texto enciclopédico en la escuela. Porque aún tenemos un predominio muy grande de la educación tradicional en la escuela, a pesar de este trabajo que tiene ya 20 años de iniciado.	El Diagnóstico de la Comunidad permite ir sistematizando los saberes, ir orientando la investigación. Es una metodología para investigar y sistematizar la información que te esta dando la comunidad	DiagCom unid ContxSoc
36. RF 07-E3	E.- De allí viene el texto de calidad.		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
37. RF 07-E3	<p>R.- Sí, allí surge el texto de calidad. Cuando nosotros nos damos cuenta que en la escuela lo que predomina es un texto, pero un texto que esta desarticulado de la realidad social del alumno, y es un texto que inclusive no era hecho en Venezuela, era hecho con contenidos de otras latitudes, que no es que este mal, es que no había relaciones no habían correlaciones que permitieran comprender esas escalas y por otra parte estaba todo estigmatizados en lo que es la cultura.</p> <p>Entonces, el diagnóstico de la comunidad te esta dando la información de un contenido útil que esta relacionado con el alumno, con sus necesidades y esto esta íntimamente relacionado con todo el marco teórico de Vigoski. En todo lo que es el aprendizaje social, por contenidos que estén muy próximos al estudiante; es decir, el diagnóstico de la comunidad se va perfilando como una categoría pedagógica, porque ella realmente toca y maneja una serie de conceptos y nociones que están relacionados con el aprendizaje y la enseñanza reflexiva, investigativa, la enseñanza propia y al mismo tiempo con la enseñanza constructivista, con el aprendizaje transformacional, porque también estas trabajando con un sujeto que del que , en la medida, conoce su realidad y comprende su dinámica y comprende su origen. El se puede convertir en un agente de cambio social, siempre y cuando valla en un proceso de acompañamiento de aprendizaje, en un aprendizaje en este caso de la ciudadanía, de una ciudadanía con responsabilidad social, con tolerancia, con solidaridad, con amor a la gente.</p>	<p>El diagnóstico de la comunidad aporta elementos que permiten ver la realidad, reflexionar sobre lo que ocurre, para luego hacer una toma de decisiones, en correspondencia con la realidad encontrada.</p>	<p>DiagCom unid Comprom</p>

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
38. RF 07-E3	E.- Y eso ¿cómo lo arman luego en la primera práctica no convencional?		
39. RF 07-E3	R.- No, la educación no convencional es una modalidad. Está la educación formal y la educación no formal o no convencional, son como las dos modalidades que tú tienes para moverte, es como el paraguas. Entonces la educación convencional es la que esta estructurada en la escuela, en los centros educativos organizados, controlados por el Ministerio de Educación, por la educación pública o privada.	Educ. Convencional y educ. No Convencional. Significado.	
40. RF 07-E3	La educación no convencional como modalidad, es la educación que se hace fuera de las aulas, es la educación que se hace conversando, compartiendo, en cualquier escenario. Se montan escenarios, entonces encuentras los barrios, porque tenemos población abandonada, población que esta fuera de la escuela; pero también en las urbanización podemos hacer educación no convencional, que son espacios mucho mas estructurados socialmente, pero que también existe gente que ha dejado de estudiar; en hospitales, en las cárceles, en las clínicas, en centros de atención al niño, a las madres adolescente, en donde podamos organizar grupos de trabajo entonces son modalidades.		E1 CpntxSoc Comprom
41. RF 07-E3	Pero esas modalidades se desarrollan en función de propuestas de programas alternativos. Yo desarrolle la educación no convencional desde la práctica 1 a la práctica 5, es decir, la fase de observación, yo	Nota (se parece a lo que es la práctica docente mixta, que trabajó Morela y Candy).	PDNC

N°	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>puedo trabajar todo el componente de práctica con la educación no formal, no convencional. También puedo desarrollar todo el componente de la práctica con la educación formal, pero doónde esta la calidad de todo ese, o mejor dicho lo que hay que cuidar para garantizar la calidad, esta en que el formador le permita al estudiante, que está en formación, identificar la identidad de esos escenarios, que los conozca perfectamente, porque uno puede trabajar todo la educación no convencional, yo puedo formar un estudiante sólo dentro de la educación no convencional. Yo debo hacer que él conozca esa otra realidad de la educación convencional o formal, inclusive articulando un proyecto que el mismo pueda hacer, de cómo pasar los alumnos de la educación no convencional a la educación convencional.</p>		
42. RF 07-E3	<p>Se pueden hacer ensayos. Yo puedo ver como esos muchachos. Yo los puedo llevar a la escuela técnica. Yo puedo ver como yo lo hago, porque ellos están allí, porque están fuera de la escuela, por condiciones de pobreza, de estructura del sistema social.</p>		
43. RF 07-E3	<p>E.- Tú desarrollaste las cinco prácticas.</p>		
44. RF 07-E3	<p>R.- Sí, yo desarrolle las 5 prácticas en educación no convencional.</p>		
45. RF 07-E3	<p>E.- ¿Cuándo comenzaste?</p>		
46. RF 07-E3	<p>R.- Yo empecé desde el 87 hasta el 96, 10 años. Pero yo hacía esas articulaciones, porque a los alumnos del Guarataro, nosotros les hacíamos seguimiento, en la escuela Zoe Xiques Silva. Sabíamos qué</p>		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	estaba pasando en la escuela con estos muchachos, por qué un hermano se quedaba arriba y por que otro si iba a la escuela. Después de allí, les seguíamos al Liceo Venezuela, que esta metido en una callecita en San Martín, donde van los muchachos del Guarataro.		
47. RF 07-E3	Ver como se comportaban ellos, en una escuela, en un liceo y después nos íbamos al 25 de julio que es donde van ellos también, toda esa parroquia San Juan, tiene esos Centros, es la misma población que vive en el barrio, que vive arriba en La Acequia y que rotan en esos espacios. Nos encontramos en el liceo con los mismos problemas de lectura, de escritura, de comprensión.		
48. RF 07-E3	E.- ¿Y qué hacían los alumnos en la práctica?		
49. RF 07-E3	R.- Fundamentalmente mi compromiso era lograr en ellos un proceso de sensibilización con el hecho pedagógico contextualizado en la realidad social. Para mí eso es lo fundamental, que el maestro tenga sensibilidad, y la sensibilidad social esta en esa capacidad que hay que tener para saber donde nos estamos moviendo quienes son nuestros estudiantes, de donde proceden.	Sensibilización La metodología del DC permite que los estudiantes conozcan una realidad social y puedan intervenir en ella pedagógicamente.	Sensib DiagCom unid
50. RF 07-E3	E. Y eso te lo da la metodología del diagnóstico de la comunidad.		
51. RF 07-E3	R.- Sí, así es, eso te lo da el diagnóstico de la comunidad.		
52. RF 07-E3	E.- Eso fue lo que vimos en San Tomé.		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
53. RF 07-E3	<p>R.- Todo eso fue acompañado por el Proyecto Venezuela. Por las estrategias que ha aportado Méndez Castellano, en relación al proyecto Venezuela, que es el Método Graffar.</p> <p>Con el Método Graffar nosotros aplicábamos la encuesta social y con esa encuesta nosotros podíamos clasificar a los estudiantes por estratos, y los estratos ya nos van dando características, conocemos entonces la procedencia de los padres, su género de vida. El modo de vida lo inferimos a partir del género, yo te puedo decir que un DC allá en la frontera con Colombia nos dijo “que yo lo he hecho, yo tengo padres que son contrabandistas, porque venden la gasolina hacia Colombia, tengo padres que son buhoneros” es decir, allí sale todo. Entonces claro, es bueno que un maestro sepa a los hijos de quién tiene en el salón: el que tenga en un salón de clase hijo del que es contrabandista -y que sabe que el Estado esta persiguiendo al contrabandista por que esta haciendo un comercio ilícito-, tienes el hijo del guardia nacional que es el que trata de establecer el control social, pero al mismo tiempo tienes el que cobra las comisiones para que el guardia nacional no diga <i>por ahí no....</i> Es decir que, si tú como docente no conoces esa realidad esas redes que están en la comunidad y que están en la escuela, tú comienzas a hablar cosas que no tienen ningún sentido de pertenencia con los muchachos, entonces el trabajo con la realidad social con la comunidad es vital.</p>		
54. RF 07-E3	<p>En estos días nos decía Ricardo Bolívar, ese nos vive dando lecciones, <i>“un trabajo en la comunidad que no este acompañado de promotores comunitarios, líderes de la comunidad y de profesores con altos</i></p>		ContexSo c

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<i>niveles de formación y de sensibilidad no tiene resultados</i> ”. Es decir, si tú no logras llevar a las comunidades, docentes con altos niveles de formación y de sensibilidad social, los proyectos no tienen trascendencia. Son visiones instrumentalizas, mas no son visiones de transformación, no se llega al proyecto de transformación no se trata de instalar las fases de la transformación, esas fases del proyectos de transformación.		
55. RF 07-E3	E.- En este proceso de cinco fases, ellos arrancaban con observación...		
56. RF 07-E3	R.- Sí, observación, hacían la práctica dos, que es sustituida por la micro enseñanza. Para nosotros la micro enseñanza no es la micro enseñanza perse, la micro enseñanza es en función de un contenido y ese contenido podía ser el contenido del barrio, lo que es la fase de ensayo.	Nota: la fase de ensayo o micro enseñanza se ve con los contenidos del barrio, un ensayo	
57. RF 07-E3	Y ellos hacían todas sus fases, y sí lográbamos entonces que él tuviese la experiencia con el liceo, con la escuela y con la comunidad, pero para que el complementara su visión, de que todo esto era el hecho pedagógico.		
58. RF 07-E3	E.- Bueno ya refiriéndonos al balance de esa actividad. Rosa qué sientes tú que le ha dejado esa experiencia a los estudiantes.		
59. RF 07-E3	R.- Bueno mira, el trabajo con la comunidad es denso y es extenso. En el sentido de lo que dijo Ricardo, tienen que ser formadores muy comprometidos y muy bien formados, ¿para qué? para evitar cualquier	El trabajo docente en las comunidades tiene un claro objetivo.	Comprom AmoryDo

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	desviación del estudiante, desviación en el sentido de que pueda perder el sentido de interés por alguna incomodidad, por que las cosas hay que gestionarlás, hay que hacer más gestión social.	Formar al estudiante, formar a la comunidad, crear ese sentido de compromiso con el hecho educativo en un estudiante con alta sensibilidad social.	c
60. RF 07-E3	E.- Cuando los estudiantes iban a una práctica no convencional, ¿tenían la opción de escogerla?		
61. RF 07-E3	R.- Se les planteaban las alternativas, y ellos podían escoger entre la convencional y la no convencional. Mira, está demostrado que hay un elemento que es clave y es el de la sensibilidad, yo pienso que hay un componente orgánico que favorece la sensibilidad, pero también creo que la sensibilidad social se cultiva y se cultiva con el aprendizaje de los social. Hay alumnos que de manera innata ya venían ganados para trabajar en la comunidad, y hay otros que tenían resistencia y eso, bueno es entendible, cada día han aumentado los problemas delictivos, los problemas de delincuencia y la gente siente miedo, y para poder vencer esto que es un obstáculo, hay que tener una propuesta bien clara por parte de los que son los formadores, de cuales son los modelos que han tenido éxito y cuales son las estrategias que garantizan el éxito de un trabajo comunitario.		ContxSoc Sensib
62. RF 07-E3	Tú me preguntabas lo que pasa en los estudiantes. Bueno mira, muchos estudiantes al finalizar su trabajo comunitario, observan cambios, cambios de actitudes, de solidaridad, del comprensión del otro, del respeto al otro, de la valoración de la admiración, de los saberes que hay en esas comunidades, de lo que ellos nunca creyeron	La realización de la PDNC es una oportunidad que el estudiante se da (la decisión de ir es voluntaria) en la cual el crecimiento personal, la adquisición de herramientas para el trabajo educativo en	CPers Valors ContxSoc

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	que podían encontrar allí. Es decir, se rompen muchos mitos, porque muchas veces se cree que en las comunidades pobres en los barrios que nos circundan, vive otra clase de gente, puede ser cierto hasta cierto modo, pero también vive gente con muchos valores, vive gente honesta, gente trabajadora, que tienen mucho que aportar, entonces los estudiantes a veces se ven conmovidos por estos encuentros.	comunidad es significativo.	
63. RF 07-E3	Por otra parte, yo me atrevo a decir de que, cuando la gente trabaja en las comunidades son mucho más independientes, se fortalecen más en su accionar ciudadano, saben caminar con mas fuerzas frente a cualquier eventualidad y por otra parte son habilitados en estrategias para la educación no convencional, que requiere de estrategias específicas.		ContxSoc AmoryDo c Comprom Sensib
64. RF 07-E3	E.- Y a ti, qué te deja.		
65. RF 07-E3	R.- Bueno mira, indiscutiblemente lo mismo que yo observo en los estudiantes yo lo sentí. Yo llego al trabajo comunitario por que siempre he tenido una sensibilidad, una piel que percibe el problema ajeno y que de una u otra manera me involucro. Por otra parte, desde mi cargo como jefe del departamento, vi que el planteamiento de Aura era válido.	Rosa refiere el aprendizaje que significó el trabajo en la PDNC, como esa sensibilidad que se tiene, es sentida en piel. Nota: esta referencia la hace, María Mantilla y Mercedes Guánchez (es piel).	Sensib AmoryDo c CPers
66. RF 07-E3	Fui convencida por Aura y por ese planteamiento general por todos los referentes, tanto legales como teóricos. Había indicadores de desestructuración, de deserción, de exclusión, de baja pertinencia, de	Rosa pasa de un dar AI a Aura (ella entendía la importancia que ese trabajo tenía) a involucrarse luego como un actor	Sensib AmoryDo

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>una escuela punitiva. En esa década surge la escuela punitiva de Arnaldo Stee, toda su tesis de la escuela punitiva una escuela con privación cultural, por todas estas cosas yo fui motivada, fui capturada y eso es porque hay algo que hay unas fuerzas internas que me estaban moviendo ya hacia eso, y bueno cada día le encuentro mayor vigencia a este planteamiento. Esta decretado por todos los organismos internacionales la atención a las comunidades, y en ese momento en Venezuela, es el momento clímax para que la educación se articule al trabajo comunitario.</p> <p>Por cuanto en la nueva estructura político administrativa de Venezuela, están funcionando los consejos comunales, la organización es de consejos comunales. Estos son los organismos que se articulan a los municipios es a través de los consejos comunales como la gente puede adquirir o desarrollar proyectos y entonces, en estos momentos, hay una ley de servicio comunitario que les exige a las universidades la formación de la persona en servicio comunitario.</p>	<p>del proceso.</p> <p>Las PDNC es un medio a través del cual la universidad cumple con su responsabilidad y compromiso social.</p> <p>Relación que se debe establecer entre Consejos Comunales, Servicio Comunitario y Universidad, es una nueva estructura de organización comunitaria y unas nuevas demandas del estado</p>	<p>c</p> <p>Comprom</p> <p>ContxLeg</p>
67. RF 07-E3	E.- Y tú crees que toda esta experiencia pueda servir para la LSC		
68. RF 07-E3	R.- Sí, claro que sí, de una u otra forma. Tanto yo, como Zulay e Isabel, hemos participado en la elaboración del reglamento de ley para la universidad y para los materiales que se están elaborando y bueno se están poniendo esas experiencias para apoyar esto. Sin embargo es un nuevo trabajo que puede emprender Yanette, en relación a la teorización y la sistematización pedagógica y a dar criterios de cómo trabajar con esas experiencias, desde las nuevas tendencias de la	<p>Rosa refiere la participación de Zulay, Isabel y la de ella en la elaboración del Reglamento de SC.</p> <p>Sugerencias al futuro trabajo de tesis.</p> <p>Aportes de la PD al nuevo trabajo de SC.</p>	

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	pedagogía de los aprendizajes, del perfil docente, de que el maestro tiene que cambiar. Ya nosotros no podemos seguir formando estos maestros de una manera enciclopedistas, tiene que ser un maestro diferente, ya el mismo desarrollo tecnológico todo lo que son las técnicas de información y comunicación le están exigiendo al maestro un cambio de roles totalmente, porque de lo contrario la escuela seguirá a espaldas a la realidad social y los estudiantes están comunicándose de otra manera con su realidad, con su gente y con el mundo y el maestro muchas veces no se percata de esa situación y los conflictos son muy grandes y la falta de atención también, la pérdida de credibilidad del maestro, entonces estamos en momentos cruciales.		
69. RF 07-E3	E.- Gracias Rosa por toda tu atención, receptividad y aportes		
	Sigue entrevista 012		
70. RF 07-E3	E.- Cartografía conceptual, eso lo desarrollo Maruja.		
71. RF 07-E3	R.- Sí, el Centro de Investigaciones de Geodidáctica tiene todo lo que es la Cartografía conceptual del Diagnóstico de la Comunidad. Ésta, la cartografía pedagógica, todo lo que tu encuentras en las comunidades debe ser cartografiado, para poder tu comunicarte con los otros y hacer un léxico de la comunidad, porque hay que hacer un léxico de su historia, de su cultura.	El Diagnóstico de la Comunidad aporta herramientas para comprender la comunidad y para poder interactuar con ella.	DComund ContxSoc
72. RF 07-E3	E.-Una de las preguntas que nos hacemos es esta, la práctica no convencional que se desarrolló con el diagnóstico de la comunidad,		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
	entonces ¿Qué es lo que hacia el estudiante? ¿Qué hacia el docente? ¿Cómo se instrumentaba como experiencia? Porque por supuesto de allí se va decantando una teoría y una práctica pedagógica con respecto al cómo se hace eso en el campo, y la pregunta que te hago es si eso que me cuentas esta escrito.		
73. RF 07-E3	R.- Eso esta escrito en diferentes ponencias, en diferentes trabajos.		
74. RF 07-E3	E.- Por ejemplo.		
75. RF 07-E3	R.- Por lo menos todo lo del Diagnóstico de la Comunidad, esta en las revistas del Centro de Investigaciones Geodidácticas.		
76. RF 07-E3	E.- Por ejemplo, cómo se hace un diagnóstico de la comunidad		
77. RF 07-E3	R.- Sí, como no, el cómo se hace, está.		
78. RF 07-E3	E.- Hay algún artículo que recuerdes.		
79. RF 07-E3	R.- No, no, así no. Por ejemplo los mercados de calle de Caracas, ese es un tema de la comunidad, ese es un tema que esta en un artículo para revista, el diagnóstico de la comunidad en Maracaibo, el del Táchira allí aparecen todos.		
80. RF 07-E3	E.- Entonces tenemos que ver estos artículos para extraer de allí las fases del método o los pasos del método.		

Nº	Entrevistas	Memos	Categoría
81. RF 07-E3	R.- Sí, es que hasta ahora no se ha hecho ese trabajo, no se ha sistematizado la metodología, es decir se han dado muchas pautas.	Rosa refiere que el trabajo se ha realizado, pero falta escribir, falta mucho por escribir, por sistematizar. Todo un trabajo realizado que esta engavetado.	Debil
82. RF 07-E3	E.- Pero por ejemplo cuando yo tuve la oportunidad de compartir una experiencia contigo, la de San Tomé.		
83. RF 07-E3	R.- Bueno fíjate, eso por ejemplo esta allí engavetado esos cartogramas y todo lo que se hizo con los maestros.		Debil
84. RF 07-E3	E.- ¿Qué indicaciones les dabas tú a los maestros para hacer ese desarrollo?		
85. RF 07-E3	R.- No, yo llevaba unos instructivos.		
86. RF 07-E3	E.- Tú esos instructivos los tienes.		
87. RF 07-E3	R.- Sí, claro pero no los tengo digitalizados, ese es parte del trabajo que te digo que hay que hacer.		
88. RF 07-E3	Bueno mira vamos a darnos los correos y vamos a ver como nos comunicamos.		
89. RF 07-E3	Se termina la grabación.		

Entrevista Prof. Morela Osorio

Profesora del Departamento de Prácticas Docentes Instituto Pedagógico de Caracas /
La entrevista se desarrolla en un espacio de la sede de la Compañía Editorial Cadena Capriles en Caracas – Venezuela

	Entrevistas	Memos	Categoría
1. MO 08	E.- Tengo información N° de qué tú trabajaste en el Pedagógico con PNC, no hay datos exactos del año, pero lo que queremos es conversar contigo acerca de eso, ¿qué hiciste en las PNC? ¿Cómo fue tu experiencia?		
2. MO 08	M.- Fíjate, realmente dentro de la estructura de las prácticas, yo no estaba. Pero aunque parezca extraño todas las hice no convencionales. Eso fue un grupo con el que estuve 5 años, desde la fase de Observación hasta la última fase que fue Docencia Administración, entonces siempre estuve con el mismo grupo, ya que eso era una investigación que yo estaba haciendo. En ese momento, la profesora que aceptó ponerme el mismo grupo durante los cinco años, entonces lo primero que nosotros hicimos en esta fase de observación, estaba más dirigido hacia la persona, hacíamos convivencias con los estudiantes, estábamos más sensibilizados, hacia el hecho educativo, pero no dentro de unas 4 paredes, sino la educación como parte de la vida y el aprendizaje como parte de la vida. Entonces bueno, hicimos convivencias, fueron hasta	<p>La Jefe del Departamento es Rosa Figueroa y permite que Morela realice Prácticas Docentes con el mismo grupo varios años.</p> <p>El docente de la PDNC, busca formar a la persona en su dimensión humana, a través de talleres (cursos), convivencias, con la iglesia.</p> <p>Se buscaba la sensibilización de la educación no dentro de las paredes del aula convencional, sino ir fuera de ella, la</p>	<p>ProySostT p ApoyInst CPers SensibHab ilInduc</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	sacerdotes, trabajamos mucho los valores y eso lo hacíamos conjuntamente con las comunidades, es decir yo no lo hacía en la institución, sino yo me iba al Guarataro, por que allí era donde nosotros trabajábamos y trabajábamos con lo que hoy se llama Consejos Comunales y que en aquel entonces eran grupos de personas que se reunían en el barrio, cuidaban los niños y hacían cuestiones de manualidades. Entonces todas las actividades que yo hacía con los niños, con los estudiantes de confianza, de confiar en el otro y confiar en sí mismo, de dar, porque el que daba también recibía era algo bidireccional y multidireccional todo lo hacían con la comunidad del Guarataro.	educación y el aprendizaje, como parte de la vida. Con la comunidad, de allí la búsqueda de instituciones, que nos facilitaran cursos de convivencia, de valores. De compartir con el otro y aprender	Valores ApoyInst RecInst
3. MO 08	E.- Ellos pasaban a ser como multiplicadores de esa experiencia que habían tenido en el Pedagógico luego en el Guarataro, ¿lo estoy entendiendo bien?		
4. MO 08	M.- No, fíjate tu. La fase Oe observación creo que era 2º ó 3º semestre ellas estaban verdecitas, porque ni siquiera tenían el conocimiento de lo que era un PD. Yo me apoye mucho con el Padre Santamaría, entonces yo le decía: mira, yo tengo que formar a la persona primero, porque un docente no es docente, sino no es persona primero. De eso estoy yo clarísima, entonces todo lo que nosotros hacíamos con los estudiantes, lo que era autoestima, comunicación, todo eso yo lo hacía era en el barrio, con los estudiantes y la comunidad al mismo tiempo. Así era como nosotros lo hacíamos, entonces habían aspectos que como estudiantes tenían más desarrollados sus capacidades, entonces eran como, OK. Yo llevaba a los facilitadores para que enseñaran a los estudiantes, pero los incorporaba directamente en las comunidades, entonces las muchachas	Formación de la comunidad como un proceso integrado.	ContsSoc CPers ContxSoc ApoyInst

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>terminaban siendo co facilitadores y al mismo tiempo co-facilitadores de los grupos en cuanto a lo que es formación de valores. En cuanto al trato con la comunidad, el trato con los niños, como debía ir la mamá acompañando a su hijo en el aprendizaje, busqué a la gente de PLAFAN, dábamos la información sobre Planificación Familiar, sobre Violencia de Género. Yo trabajé con ellos desde el año 92 al 97. Desde el 93 yo estuve trabajando con ellos lo que era Violencia de Género y enseñándole a la comunidad cómo tenía que convivir, por que era importante para mí lo de la convivencia, la convivencia comunitaria, convivencia en las escuelas, convivencia familiar.</p> <p>Después en la siguiente fase, ya los muchachos tenían desarrolladas más destrezas, entonces los lleve al mismo barrio en el Guarataro, e hicimos grupos. Yo tenía 37 muchachas de preescolar e hicimos 37 grupos, cada grupo tenía 5 niños y con 5 mamás o tías. Cada niño debía estar acompañado de un adulto con el cual él estaba en mayor contacto, porque la enseñanza aprendizaje o la mediación no era para el niño solamente, nunca yo separe el contexto familiar de lo que era el contexto educativo, por que siempre tenía....era... gente analfabeta. Eran niñitos y disfrutaban también al hacer las cosas con plastilina, pintaban como los niñitos, así fuimos enseñándoles a ellos todo lo que eran los procesos lógico matemáticos, lo que era procesos infralógicos, todo lo que era el desarrollo motriz, lo que era la psicomotricidad fina y gruesa. Todo eso fue acompañado de la parte de la persona, nosotros trabajábamos primero eso y después trabajábamos lo demás. Para nosotros era importante la formación del individuo.</p> <p>Este mismo grupo lo llevamos al siguiente año, hay un año donde no, no</p>	<p>Se trabajo la formación de valores</p> <p>Se contaba con el apoyo de organizaciones para la formación de la comunidad en función a las necesidades detectadas.</p> <p>Integración: escuela -niño-familia.</p> <p>La Prof. Hace referencia a que un año que a los estudiantes no les correspondía la realización de la práctica, las estudiantes continuaron el barrio, solo por un compromiso personal.</p> <p>Contaron con el apoyo de varias</p>	<p>AmoryDo c</p> <p>Comprom ApoyInst RecInst</p> <p>AmoryD ContxSoc CPers</p> <p>Comprom</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>tenían practicas docentes, pero fue un compromiso con este grupo y seguimos ese año con ellos, cuando ellos entraron en la fase de proyecto ya los niñitos estaban en el preescolar, ósea los niñitos que habíamos enseñado en el cerro entraban ya en el primer nivel de preescolar y entonces entraron en el preescolar que se llama Santiago Mariño. Estando ahí, nosotros seguíamos trabajando con los niños en el aula, pero con padres en el barrio. Entonces fue cuando nos pusimos en contacto con el IPASME, porque ellos tenían antes unos consultorios móviles, entonces nos pusimos en contacto con el IPASME, con Arturos'S, con PLAFAN. El trabajo que hacíamos la mitad de la jornada, es decir nosotros teníamos que estar 4 días, dos días estábamos con los niños en el aula y dos días estábamos con la comunidad. El día que estábamos con la comunidad, que era que tenía que ir el odontólogo, que era la clínica esta móvil del IPASME. Iban los abuelitos, los tíos, la gente de la comunidad a verse con los médicos, pero quienes organizábamos por listas y todo eran los niños..ayyy no hermosísimo,los niños de preescolar, con sus maestras, con mis alumnas eran las que organizaban: ustedes van a odontología, ustedes van a ...</p> <p>La maestra era la que anotaba y decía: y pasa tal...y el niño pasa el señor, Argenis Rodríguez y el niño agarraba la lista y entonces le decía las muchachas: Argenis se escribe con A y hay varios nombres, identifícame la letra A y entonces ellos identificaban la letra A, ok hay 3 personas que sus nombres comienzan su nombre con la letra A.</p> <p>Pero Argenis se escribe luego con la r, vamos a ver cuál es el señor Argenis aquí, y los niños iban armando los nombres, eso es lo que se llama consignas, tú les das la consigna y entonces ellos te responden,</p>	<p>organizaciones públicas y privadas para el proyecto a realizar.</p> <p>Las estrategias pedagógicas realizadas por los practicantes muestran una gran creatividad.</p> <p>Estas actividades realizadas por el docente y los practicantes trascienden lo exigido por el programa de la fase.</p> <p>Los médicos que realizaron la actividad en el barrio, inicialmente cuando supieron que trabajarían para la comunidad no se mostraron muy contentos, venían por 15</p>	<p>AmoryD CPers Valores RecInst ApoyInst ContxSoc</p> <p>DyPlanif Sensib ObjPD</p> <p>AmoryDo c Comprom</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	entonces era el niño quien identificaba quien era el que venía en su turno. Bueno, al principio los médicos estaban fúricos, porque ellos no eran médicos para estar atendiendo gente de barrios, así nos decían, ellos eran médicos de maestros, eso era una campaña de 15 días, porque después iba Arturo`S a hacer otras cosas, y luego PAFLAN, entonces resulta que duraron cuatro meses con nosotras los médicos.	días y cuando comprendieron el trabajo que se estaba realizando se quedaron 4 meses.	ApyoInst RecInst
5. MO 08	E.- Se comprometieron con el trabajo.		
6. MO 08	M.- Por completo, entonces ellos mismos fueron los que nos dijeron a nosotros: Tenemos que censar a la gente de allá arriba. Subimos y nos dimos cuenta de que había gente de 50 años que no estaban registrado, entonces los niños tenían que preguntar si su gente tenían partida de nacimiento sus papás, si tenían cédula...	Los médicos se involucraron en el trabajo desarrollado, proponían actividades, se trabajo en comunidad, con integración.	DyPlanif Comprom AmoryDo c RecInst ApoyInst ContxSoc
7. MO 08	E.- ¿Los niños del preescolar?		
8. MO 08	M.- Sí señor...los niños del preescolar, si tenían cédula, si tenían partida de nacimiento. Entonces, ellos nos llevaban la información, si la tiene o no la tiene.		
9. MO 08	Entonces nosotros íbamos a las casas a censar y a verificar la veracidad de la información, unas coincidían otras que no, íbamos y les decíamos: mira Papi y Mami te dijeron que no, y tu dijiste que sí tenían, entonces	Trabajo con valores	Valores

	Entrevistas	Memos	Categoría
	por que... porque me dio pena; aja, pero tu sabes que tu, hay algo que estas haciendo que no es adecuado; aja, que estoy mintiendo OK; y qué significa mentir... Entonces trabajábamos con los niños los valores. Así era como íbamos trabajando, con padres, con los niños, con...		
10. MO 08	A. Contextualizados.		
11. MO 08	M.- Sí señor, es que es la única manera de aprender realmente. Bueno subimos con la Jefatura Civil, inscribimos a la gente que no estaba inscrita, trabajamos con Alcohólicos Anónimos también. Los niños eran eran nuestros informantes sobre quienes de su familia eran alcohólicos. Trabajamos con la ONA, que era la Oficina Nacional Anti Drogas, trabajamos con ellos, con charlas a las comunidades, las mamás nos decían nosotros necesitamos, nosotros conocemos todo eso, lo que nosotros necesitamos o no sabemos es tratar a la gente cuando esta drogada. Entonces el enfoque fue ese, los niños con una vivencia muy cruda nos decían: anoche mi tío se drogó. Entonces nosotros trabajábamos también la familia, trabajábamos con ellos....		ApoyInst RecInst
12. MO 08	E.- Era muy delicada la situación.		
13. MO 08	M.- Muy delicada, si muy delicada, pero muy hermosa, porque vimos resultados, entonces claro. Fíjate, eso fue una actividad que tuvimos, un trabajo que yo hice con un grupo de muchachas, eran 37 muchachas durante 5 años en una comunidad. Nosotros terminamos siendo parte de la comunidad, yo pasaba con mi carro de noche, que por allí no se podía pasar de noche y yo pasaba con tranquilidad, por que cuando yo entraba a esa avenida siempre hay gente muy mezquina y decían allá va la	Apoyo y reconocimiento institucional (de diferentes organizaciones: IPASME, PAFLAN, ARTUROS'S, JEFATURA CIVIL, MATERNIDAD CONCEPCIÓN PALACIOS, ALCOHILICOS, fue un trabajo coordinado y se buscaba formar al practicante de forma integral, en	ApoyInst RecInst CPers AmoryDo c

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>maestra....y a mi no me hacían nada.....absolutamente nada....y yo les decía a ellos, es que no soy yo...así tenemos que comportarnos con todo por que el otro es tu hermano, el otro es parte de ti, tu eres parte de él, así es como nosotros tenemos que comportarnos, bueno total que llego el día de la clausura, yo creo que ese es uno de los días más bellos de mi vida.</p> <p>PAFLAN nos daba conferencias, tuvimos unas jornadas con una clínica de fertilidad, les ligaron las trompas a madres que ya no podían seguirlo, claro eso es un estudio que se tuvo que hacer previo y con el permiso del esposo y el permiso de ella, o de la pareja, pudimos trabajar con la clínica y con la Concepción Palacios para poder utilizar otros métodos anticonceptivos, que era ligar a la mujer, hay hombres que se dejaron hacer la vasectomía. Como eso era un problema familiar, a los niños se les informaba el porque se tenía que hacer eso, entonces ellos a través de dibujos expresaban sus sentimientos, nosotros manejábamos esa parte de sentimientos, con unos psicólogos que también nos apoyaron de la UCV, de la Escuela de Psicología (Marcia creo que se llamaba una de ellas).</p>	<p>comunión con la comunidad, que descubrieran el potencial que ellos como futuros lideres, podían abordar el hecho educativo en una dimensión mas humana e integral</p> <p>Atención a las necesidades presentes en la comunidad.</p> <p>Formación integral del recurso humano.</p> <p>Oportunidades de aprendizaje, hay un aprendizaje significativo a largo plazo, pues cuando se forma a la persona desde la dimensión humana, eso queda, permanece, esta parece ser una búsqueda constante en los docentes de las PDNC, lo refiere, Zulay, Isabel, Rosa, Candy y Betis.</p>	Comprom Sensib
14. MO 08	E.- Morela, y esa fue una investigación.		
15. MO 08	M.-.....no.....no.....no fue.....fue una vivencia		
16. MO 08	E.- ¿Pero iba a ser una investigación?		
17. MO 08	M.- Sí. Inicialmente la idea mía era hacer una investigación y por eso seguí el grupo completo, pero después, no escribí, no llegue a escribir nada, lo viví profundamente. Tengo el informe de una de las prácticas de	Inicialmente la docente pensó en realizar una investigación, pero luego no se realizo	ProduceyDi vulg

	Entrevistas	Memos	Categoría
	las muchachas, que el proyecto de ellas se llamo Preescolar Santiago Mariño: un camino a la felicidad.	no escribió la experiencia. Una debilidad es no registrar las experiencias. Ojo todos, todos no eran mis alumnos. Toda la comunidad por que en ese preescolar hay un auditorio y nosotros llenábamos ese auditorio. Bueno el día que nos desincorporamos, hasta el último día estuvieron los médicos en la última práctica y yo siento que cuando nosotros les dijimos bueno OK, hoy es el último día y todo eso, nosotros teníamos una actividad para desincorporarnos (ojo ver nuevamente).	Debil CPers AmoryDo c RecInst
18. MO 08	Y nos pusimos todas de acuerdo para encontrarnos en el pedagógico, cuando llegamos a la avenida porque era una avenida larga, vemos un poco de gente que baja del cerro. AYYY ARGENIS, entonces bajaban así del cerro y yo decía ¡DIOS MIO! esto es un poblada y vemos que empiezan a abrir así una sabana enorme, PERO ENORME ARGENIS ENORME, y cuando vimos decía GRACIAS MAESTRAS no te puedo decir mas nada. (palabras de emoción) Una cosa espectacular, es una belleza ese GRACIAS MAESTRAS eso fue tan hermoso, tan hermoso, ese aplauso de toda esa avenida, todo el mundo pasaba y lo que hacían era aplaudirnos, aplaudirnos y nos decían cosas hermosísimas, los médicos decían: esto yo nunca pensé que podía suceder. El médico, el primero que dijo que él no era medico de	La creación de vínculos afectivos con la comunidad, crea lazos de hermandad, compañerismo, se comparten valores, se crece en la dimensión humana. El reconocimiento institucional y comunitario refuerza estos lazos afectivos y compromete al trabajo en comunidad. Un practicante que vive esta experiencia, mas allá de lo que le exige la práctica, es un practicante preparado y sensibilizado para su futura labor docente.	

	Entrevistas	Memos	Categoría
	maestras, después decía: vamos a seguir, vamos a seguir yo no puedo dejar esto. Era una cosa tan increíble.....fue una experiencia hermosa, 5 años bellísimos de mi vida, verdad...y que se...que nosotros hicimos algo para esa comunidad.	El trabajo de la PDNC, compromete y demanda del practicante y del docente guía, más tiempo, más recursos, más y mejores estrategias, la búsqueda de soluciones a las necesidades encontradas en el diagnóstico inicial. Y como resultado se logra formar un docente que esta preparado de forma integral, humana para la vida.	
19. MO 08	E.- ¿Eso iba conjunto con el trabajo que había hecho Rosa, o aparte?		
20. MO 08	M.- Rosa Figueroa era la Jefe del Departamento y ella me dio permiso a mí para yo hacer ese trabajo.	Apoyo institucional, por parte de la Jefe del Departamento.	ApoyInst
21. MO 08	E.- ¿Allí estaba una monja?		
22. MO 08	M.- No, no, no conmigo, no, no, no, no estaba. Bueno esas muchachas se graduaron, yo fui su madrina de promoción, y después se metieron a hacer la maestría conmigo y yo soy la madrina de los hijos de esas muchachas, como de cinco de esas muchachas.		
23. MO 08	E.- Son localizables esas muchachas.		
24. MO 08	M.- ¿Las muchachas? si, si, si claro.		

	Entrevistas	Memos	Categoría
25. MO 08	E.- ¿Tú crees que yo pueda hablar con ellas de aquí al miércoles?		
26. MO 08	<p>M.- Yo me voy a poner en contacto con una, hay una que creo esta en España, ella se llama Susana Sandía. Ella trabajo muchísimo, muy bello su trabajo, sobre todo la parte de médico odontológica, bionalista, pediatría, de todo porque ahí todo el mundo se benefició. Era para los maestros un poquito y termino asistiendo todo el mundo... eso fue muy hermoso,...la verdad que si, una experiencia espectacular.</p> <p>Yo te voy a decir realmente, yo no sé... si los niños aprendieron. Si aprendieron el ABC ó aeiou, amarillo, azul y rojo. Eso yo no lo sé, yo lo que si te puedo decir es que lo que nosotros queríamos era formar a la persona, y darles los valores que necesitan para ellos poder afrontar esa situación en la cual estaban viviendo, es un barrio sumamente peligroso, muy, muy peligroso.</p>	<p>Términos como maravilloso, espectacular, muy lindo, hermoso, son referidos de manera constante por los docentes de la PDNC, saben que el tiempo, dedicación y esfuerzo superaron con creces a las demandas de la universidad, sin embargo señalan que valió la pena, que tuvo sentido. También lo señalan los estudiantes entrevistados.</p> <p>Se buscaba formar a la persona, la vivencia en comunidad de valores. Para que tuviesen herramientas Praga convivir en una realidad que era muy peligrosa.</p>	<p>Valors CPers Comprom AmoryDo c ContxSoc</p>
27. MO 08	E.- ¿Pobreza?		
28. MO 08	M.- Extrema, extrema es mas....déjame decirte...		
29. MO 08	E.- ¿Ese es el Guarataro arriba?		
30. MO 08	M.- El Guarataro es el que esta en San Juan, no, no, entonces es el otro La Charneca, el que esta en San Agustín. En la Charneca hay o había una quebrada y los mismos niñitos se decían si tu vives de la Quebrada para abajo eres sifrino y si vives de la quebrada para arriba eres tierruo, esa es		

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>su clasificación en aquel entonces.</p> <p>En la Av. Principal de San Agustín, esta el Colegio Santiago Mariño, la directora era una profesora que se llamaba Mireya, que daba preescolar en el Colegio Universitario de Caracas y muy involucrada con todo esto. Fíjate tú, lo que nosotros hicimos al hacer ese diagnostico.</p>		
31. MO 08	E.- Mira Morela, la otra parte que hay detrás de eso, que es la planificación, podrías comentarme algo de eso ¿cómo estructuras tu, ese trabajo?, ¿cómo inicias la práctica, en el plano formal?		
32. MO 08	M.- ¿Que cómo lo estructuré? No lo tenía planificado....yo fui, vi más o menos cómo era la situación, les dije: miren muchachas esto es lo que tenemos. Díganme ustedes que podemos hacer. Ellas me dijeron hacemos lo que usted nos plantee y vamos a organizar las cosas, ok. Cómo empezamos, entonces una dijo: vamos a hacer un diagnóstico. Cómo lo hacemos, entonces hicimos, estructuramos como una matriz de variables y vamos a ver como es la comunidad externa y la comunidad interna.	El diagnóstico es un recurso que se realiza para abordar cualquier situación educativa. Conocer con que se cuenta, tanto en recursos humanos y materiales. Para luego jerarquizar las necesidades y realizar un plan, ejecutarlo y evaluarlo. En estos escenarios no convencionales el diagnóstico es solo un elemento para iniciar o comenzar, a lo largo de la ejecución docente este puede cambiar, para atender situaciones o nuevas necesidades, de allí la flexibilidad de la planificación.	DyPlanif
33. MO 08	E.- ¿Tomaste algún elemento del modelo del diagnóstico de la comunidad que utilizaba la gente de geografía e historia?		
34. MO 08	M.- No, no después supe de eso, empezamos, yo digo que fue por instinto, después fue que organizamos las cosas, entonces yo les decía,	El diagnóstico solo es un punto de partida, necesario para iniciar un plan, pero este	ExpMix

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>bueno pero miren, hay como dos grandes aspectos o variables que teníamos que tomar en consideración entonces colocamos Comunidad externa y Comunidad interna.</p> <p>De la Comunidad interna colocamos lo que era parte de infraestructura, porque también trabajamos lo que fue la infraestructura, eso fue un montón de gente. Sí, de la infraestructura, porque eso era una práctica convencional dentro de una escuela, lo que pasa es que la dinámica se dio diferente....siii, no queríamos hacerlo ...queríamos hacer otra cosa, la comunidad se presto para hacer otra cosa, entonces en la medida en que íbamos avanzando fue que comenzamos a estructurar. Por eso es que yo digo que esa investigación fue netamente cualitativa, etnográfica y que iban emergiendo las cosas, y cuando emergían era cuando nosotras íbamos tomándolas en consideración, porque no sabíamos lo que vendría, yo decía: Ok, ahora vamos a reunir a la comunidad.</p> <p>-Y qué vamos a hacer con la comunidad.</p> <p>-Pues no sé, vamos a ver qué pide esa comunidad.</p> <p>Entonces empezamos a hacer como un gráfico</p> <p>-Nosotros queremos hacer unas charlas sobre valores, ahhh pero ellos no pedían eso, pero nosotros reconocemos que necesitan talleres sobre valores. Pero ellos quieren otras cosas mas, entonces hacemos lo que nosotros sentimos que ellos necesitan y también lo que ellos están pidiendo.</p> <p>Cuando empiezan a salir lo que ellos nos están pidiendo, de cada cosa que nos pedían se abrían otras posibilidades entonces íbamos haciendo lo que nosotros podíamos, íbamos como atendiéndoles y registrando los resultados de eso. El informe era el producto registrado, entonces todo</p>	<p>plan en escenarios no convencionales es flexible es adaptable a las contingencias que la misma dinámica social presenta.</p>	

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>eso se fue como armando, y tu ves que se ve como un arbolito... íbamos por aquí, pero luego surgió esto y tuvimos que agarrar por aquí, pero esto se unió con una cosa que pensamos que no se iba a dar pero si se dio, entonces se fue armando la... la estrategia no estaba preestablecida, nunca se reestableció nada, salía de acuerdo a las necesidades, teníamos que irnos por allí, y nos íbamos por allí. Y allí si armábamos nuestra estrategia.</p> <p>Mis alumnas, la comunidad y mi persona, que yo realmente lo que hacía era: OK, y qué vamos a hacer, y a quién vas a buscar, y cuál es el contacto. Argenis eso fue una parte mínima de todo lo demás.</p>		
35. MO 08	E.- Pero había un norte.		
36. MO 08	<p>M.- Siii, lo que queríamos era mejorar la comunidad realmente eso era lo que queríamos y lo queríamos no lo solo en el aula de clases, no el preescolar era la comunidad completa porque la visión de comunidad que yo les decía a ellas la comunidad es todo, vamos al concepto de la comunidad ok , qué es una comunidad entonces no puede ser 4 paredes no son las paredes tampoco de la escuela, la escuela es lo que es tu comunidad todo lo que implica y lo que tú haces en la escuela se refleja en tú comunidad entonces no son cosas aisladas, son cosas que se tienen que integrar.</p> <p>Cuando nos dimos cuenta, allí estaba metido PAFLAN, dígame los niñitos, todos los niñitos fueron a Arturos´S. (Resturante parecido a KFC)</p> <p>Arturos´S, un autobús hermosísimo, siempre fue el mismo chofer. El chofer disfrutaba enormemente, el chofer decía que él nunca había tenido</p>	<p>El tener un norte, el conocer a donde se quiere llegar, que queremos conseguir en importante en cualquier escenario de la práctica docente. Pero en la PDNC, toma otra dimensión, son las demandas de la comunidad, comunidad quien va dando las pautas de acción.</p> <p>Esta práctica se dio inicialmente como una práctica docente en la modalidad convencional, pero fue la misma dinámica de la práctica, como se fue desarrollando que llevo la experiencia a una modalidad mixta. Igual que con la de Candy. Esto</p>	<p>CPers</p> <p>AmoryDo c</p> <p>ContxSoc</p> <p>Comprom</p> <p>DyPlanif</p> <p>Valors</p> <p>ExpMix</p> <p>ApoyInst</p> <p>RecInst</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>una experiencia tan bella como esa, los niños iban primero les paseaban por toda la cocina para explicarles cual era el camino que tenía que seguir la comida antes de llegar a sus manos, luego hacíamos una interacción, que fue lo que más te gusto.</p> <p>Cuales son los cuidados que debes tener cuando estas en una cocina, imagínate que estas en la cocina de tu casa, hasta dónde debes de llegar tu, con quienes debes estar cuando estas en una cocina, es una cuestión de conciencia, por eso te digo que no fue o no fueron las letras, no fueron los números no, no fue eso, nosotros llegamos a casa.</p>	<p>enriquece, fortalece el crecimiento personal y profesional de este practicante en formación.</p> <p>Esta dinámica de trabajo que se logró fortalece el tejido social.</p> <p>Se logra un desarrollo personal, unido a la formación de la persona. Se comparten valores.</p>	
37. MO 08	E.- Llegaron a formar a la persona, crecimiento personal, unido a la formación pedagógica.		
38. MO 08	<p>M.- Eso era, eso era, eso fue lo que nos dimos cuenta que queríamos o pensamos en un principio, pero fue lo que realmente surgió. Fíjate tu, que los niñitos después que comían ellos guardaban los huesitos en la cajita, y les decíamos bueno vamos a votarlos, ellos decían no, no maestra es que yo quiero llevarlos a casa, para que mi Mari vea que de verdad estuve en Arturos´S, cosas así.</p> <p>Mira el último día, del último grupo, los niñitos, todos les guardaron el pancito al chofer, el chofer del autobús de Arturo´S nunca se bajaba con ellos, por que su función era trasladarlos, y entonces todos les guardaron el pan en una cajita, por que él siempre se quedaba y no comía, se lo dieron y le cantaron y todo. Argenis el señor nos dejo en el preescolar, los niños se bajaron todos les dieron un beso cada uno y lo abrazaron. Al señor luego, estacionando el autobús, en el Arturos´S que quedaba en la Urbina, le dio un infarto y murió.</p> <p>Antes de yo bajar del autobús el me dijo “yo creo que este ha sido el día</p>	<p>Las experiencias en las prácticas docentes no convencionales, por ser escenarios tan particulares, pueden suceder experiencias pico (muerte de alguien de la comunidad)</p>	

	Entrevistas	Memos	Categoría
	mas feliz de mi vida” Argenis y el señor se murió. Es decir fue todo mágico, mágico eso fue una experiencia mágica.	<p>y esto ha servido como una oportunidad de aprendizaje, de crecimiento. Se ha tenido que enfrentar y continuar, con una nueva actitud. Pues eso es la vida.</p> <p>Cuando se trabaja con ambientes no convencionales o mixtos la planificación inicial debe ser flexible y abierta. El diagnóstico inicial solo es parte o elemento para esa planificación inicial pues será la misma dinámica del proceso lo que ira dando forma al trabajo, trabajar sobre la acción. La misma comunidad o ambiente no convencional te ira dando las pautas para el trabajo.</p> <p>La planificación en ambientes no convencionales no esta cerrada esta va emergiendo en la acción.</p>	
39. MO 08	E.- ¿Lo supo la familia de él?		
40. MO 08	M.- Sí, y nos avisaron y todo. El colegio y nosotros le mandamos una corona al señor y los niñitos fueron, nosotros fuimos Argenis y fue mágico, fue una cosa que me tocaba hacerlo. Eso fue emergiendo y en la medida que iba emergiendo...	Cuando se trabaja con ambientes no convencionales o mixtos la planificación inicial debe ser flexible y abierta. El diagnóstico inicial solo es parte o elemento para esa planificación inicial	

	Entrevistas	Memos	Categoría
		pues será la misma dinámica del proceso lo que ira dando forma al trabajo, trabajar sobre la acción. La misma comunidad o ambiente no convencional te ira dando las pautas para el trabajo. La planificación en ambientes no convencionales no esta cerrada esta va emergiendo en la acción.	
41. MO 08	E.- Como le distes estructura a esto que yo no entiendo, tuviste 5 prácticas, cómo diferencias las 5. Cómo fuiste diferenciando las cinco prácticas o aprovechaste la oportunidad de las cinco prácticas.		
42. MO 08	M.- Ok, eso si te lo puedo decir, yo tome. Bueno ellos tenían que cumplir una parte pedagógica que realmente tenían que cumplir ellas no dejaron de verdad de hacer sus planificaciones y su parte pedagógica dentro del aula, ellas no lo dejaron de hacer.	En la PDNC se hace una planificación pedagógica, que los practicantes deben cumplir, hay otra planificación pedagógica social, que se realiza con la comunidad, coincide con Betis, Zulay.	
43. MO 08	E.- Ellas estaban dentro del aula en la escuela.		
44. MO 08	M.- Si, si claro, por que nosotros teníamos tres días, entonces dos días estábamos en el aula y otro día estábamos en la comunidad o los papas se iban para el aula, fíjate tu que allí habían las madres que hacían las meriendas y entonces nosotros le dijimos vamos a preparar las meriendas aquí, entonces aprovechábamos y preparábamos las cosas en el aula y por ejemplo cuando hablábamos de la parte de la psicomotricidad ,	Se aprovecha cualquier oportunidad que se presenta como una oportunidad de aprendizaje, se viven los valores, se crean vínculos afectivos, se forma integralmente a todos los miembros de la comunidad.	CPers Comprom ContxSoc DyPlanif

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>entonces los niños amasaban, los niños hacían las arepas (sonidos de palmadas) entonces nosotros, nosotros los llevábamos a la cocina para poder cocinarlas y todo, entonces nosotros ok, vamos a prepararlas pero por turnos, entonces les enseñábamos a ellos que tu tenías que esperar tu turno, esa es la parte socio emocional de todo lo que es la socialización, tu tienes que esperar tu turno para poder llegar y servirte tu arepa, tu no puedes llegar e irrumpir porque hay unas normas que se tienen que cumplir. Aja pero cuales son las normas, ellos mismos decían lo que debían hacer. Nunca trabajamos lo que no se debía hacer, siempre trabajamos lo que se debe hacer. Entonces escribíamos lo que se debía hacer, nunca vistes allí no gritar, nunca.</p> <p>Mira yo te voy a decir cómo hicimos nosotros realmente nosotros consolidamos la información en un informe, más por cuestiones administrativas, por que es que fue una cosa Argenis, hoy que estoy hablando contigo me digo...que experiencia tan hermosa y yo no escribí, pero es que fue tan bello todo que lo humano, la trascendencia fue en ese momento mas importante que sentarme a escribir, hoy lo digo debí haberlo escrito porque la trascendencia queda, trasciende porque hay otras personas que lo pueden leer, pero yo te puedo asegurar que de hay tengo egresados muy buenos, con muy buen nivel, con una sensibilidad muy bella y yo se que de ahí salieron cosas hermosísimas con la comunidad, los niños y con los padres.</p>	<p>Esto es común en las experiencias que se han logrado recoger en las entrevistas.</p> <p>Creatividad en el uso de estrategias para enseñar un contenido.</p> <p>Llama la atención esta estrategia de trabajo utilizada con los niños, nunca se le dice al niño lo que no hay que hacer, se le dice y se le refuerza lo que se debe hacer.</p> <p>Creatividad en el uso de estrategias pedagógicas.</p> <p>Enseñanza de valores a través de diferentes estrategias.</p> <p>Los docentes de la PDNC, reconocen que las experiencias son muy lindas, buenas, maravillosas que tocan y cambian vidas, pero les falta algo, falta escribirlas.</p> <p>El informe entregado como requisito de la práctica.</p>	<p>Amorydoc</p> <p>ProduceyDi vulg</p> <p>Debilidad</p>
45. MO 08	E.- ¿Qué crees tú que aprendieron tus estudiantes de docencia?		
46. MO 08	M.-En cuanto a conocimiento o en cuanto a		

	Entrevistas	Memos	Categoría
47. MO 08	E.- En cuanto a conocimiento, en cuanto a términos profesionales, como personas		
48. MO 08	<p>M.- Yo creo que aprendieron mucho más como personas (risas) que como la parte profesional propiamente dicha, te voy a explicar: sintieron lo que era la sensibilidad humana, lo que era la sensibilidad social, allí lo experimentaron, por que allí ellas decían yooooo para eso y luego en lo último decían YO SIRVO PARA ESO, eran dos actitudes completamente diferentes, una sensibilidad que después, mira hay una que después de ...ella estudio en el Colegio Universitario de Caracas, paso por el Pedagógico para terminar y después se fue a estudiar trabajo social, Es decir es o fue un cambio de percepción de la vida, es decir te lleva a pensar cual es mi rol realmente como docente, cuál es mi rol realmente como persona, cual es, cual es cual es.... es estar metida en esas cuatro paredes o es realmente trascender esas cuatro paredes. Entonces yo les decía a ellas y es mi lema toda la vida: a donde tu vallas, en dónde tu estés, tienes que dejar huellas; y esa fue una huella muy profunda, eso es importante, puede ser chiquita.....pero es tuya...es el espacio y es tu huella, y esa huella la gente va a seguirla. Entonces yo siempre les decía.....deja huella.... y de verdad cuando uno esta convencido de eso, ojo no es convencido, es convicción. Es así Argenis, eso yo lo veo así, después de tantos años, yo lo veo, yo lo veo muchísimo. Claro, como yo tenía que hacer algo formal, y debía hacerlo, tenía que entregar eso, yo agarré lo que son las orientaciones de investigación acción del libro de Carlos Lanz...</p> <p>Carlos Lanz te decía, bueno tu haces el diagnóstico, y luego del diagnostico como van a salir tantas necesidades, la comunidad completa</p>	<p>En la PDNC parecen coincidir los docentes en que mas que aprender nuevos conocimientos sustantivos de se área de la especialidad, aprenden y viven lo que es la sensibilidad humana, lo que es la sensibilidad social. Inicialmente decían yo en ese escenario no, eso no es para mí. Luego de la experiencia decían yo sirvo para esto, son dos actitudes completamente diferentes que denota un crecimiento personal.</p> <p>Estas experiencias marcan realmente al practicante y les despierta la inquietud vocacional de estudiar nuevas carreras, una de sus estudiantes se fue a la UCV a estudiar trabajo social.</p> <p>Trascendencia o impacto de las no convencionales. En los que viven esta experiencia mas allá de afrontar las experiencias pico, es el darse cuenta al finalizar la práctica, es el darse cuenta de que pueden hacer cosas más allá. Es</p>	<p>CPers</p> <p>AmoryDo c</p> <p>Comprom</p> <p>ContxSoc</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>es quien debe seleccionar las situaciones para poder abocarse a las soluciones de eso, porque yo lo coloco y no tomo en cuenta a la comunidad y ellos no le van a hacer caso.</p> <p>Cuando se trabaja con ambientes no convencionales o mixtos la planificación inicial debe ser flexible y abierta. El diagnostico inicial sólo es parte o elemento para esa planificación inicial, pues será la misma dinámica del proceso lo que ira dando forma al trabajo, trabajar sobre la acción. La misma comunidad o ambiente no convencional te ira dando las pautas para el trabajo.</p> <p>La planificación en ambientes no convencionales no esta cerrada, ésta va emergiendo en la acción</p>	<p>querer y hacerlo el estudiar derecho (caso de josefina), o trabajo social (caso Mórela) ser mamá voluntaria en el hospital (caso Yanette)</p>	
49. MO 08	M.- Entonces fue cuando convocamos, una de las tannnnntass veces que convocamos a la comunidad y ellos seleccionaron.		
50. MO 08	E.- ¿Eso fue en qué momento de toda tu experiencia?		
51. MO 08	<p>M.- Cuando comenzamos de verdad, verdad a organizarlo a sistematizarlo, eso fue en el tercer año, ya teníamos muchas cosas escritas, experiencias, pero mira hay que sistematizarlo, por que en la fase de proyecto hay que entregar un informe, que por que, bueno porque en las otras fases me lo entregaban a mi, era un informe que yo les pedía mas de vivencias, de lo que habían aprendido en cuestión del área cognitiva , del área socio emocional, del desarrollo. Me explico, no era eso, era su aprendizaje como ser humano, su vivencia, lo que para ellos había hecho en la comunidad, luego yo me reunía con la comunidad para saber que habían hecho, como se habían aprendido, entonces yo me sentaba con ellos y escribía lo que ellos habían aprendido, habían vivido</p>	<p>En el transcurrir de la PDNC, se logran unos niveles de empatía entre todos los integrantes, lo cual crea un clima propicio para el aprendizaje en comunidad. Aprende el estudiante, aprende la comunidad.</p>	

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>y lo que ellos pensaban habían dejado en la comunidad y luego lo contrastaba con lo que habían dicho la comunidad y los estudiantes, y era bellísima la armonía que había allí. Allí fue donde yo vine a aprender lo que era realmente armonía. No era la armonía de la palabra sino del hecho, de lo que tú eres.</p> <p>Yo creo tener el informe de proyecto. Por que hicimos un proyecto ahí, acuérdate que el Pedagógico están las Jornadas de Experiencias Significativas. Donde los estudiantes presentan a la comunidad y teníamos que tenerlo por una formalidad, nosotros filmamos todo, todo, todo lo que hacíamos lo filmábamos y con tecnología educativa, nosotros hicimos un video (no se donde estará ese video, podría indagar con mis muchachas donde está) duraba 5 minutos donde se evidencio todo lo que habíamos hecho, por lo menos en la fase de proyecto: cómo hicimos el diagnóstico, cómo consolidamos, lo que habíamos hecho y cómo empezamos a abrir acciones. Nos ayudo Carlos Toro. Entonces ellos se sentaron hicieron la edición teníamos de todo, cuando tu estas firmando tu hablas cualquier cantidad de cosas....entonces ellos montaron 5 minutos y la voz es de Susana Sandia, la voz es de ella.</p>		
52. MO 08	E.- Recuerdas el titulo del video.		
53. MO 08	M.- Se llamaba igualito Preescolar, Concepción Mariño un camino para la felicidad, y se lo dedicamos a la profesora Ravelo. Se lo dedicamos, entonces ese día cuando se hizo la presentación estaba cumpliendo la profesora Ravelo año de fallecida. Entonces hicieron primero la misa en el Auditorio Simón Bolívar y al lado del auditorio estábamos nosotros esperando al profesor Ravelo, porque era un homenaje que le teníamos a	Le dedicaron la experiencia a la Prof. Aura	<p>Aura</p> <p>RecInst</p> <p>AmoryDo</p>

	Entrevistas	Memos	Categoría
	la profesora Ravelo, entonces es más nosotros le dimos a él un informe de todo lo que se había hecho, de todo el trabajo, bueno eso fue algo tan hermoso, que el salió de ahí sin decir nada, nada ni una palabra, es mas iba con un nudo aquí, se montó en su carro y se fue. El iba llorando y para nosotros era una fiesta, porque ahí estaban los bomberos que nos apoyaron, nosotros les dimos a los bomberos placas, por habernos apoyado, nos acompañaron los de PAFLAN, los médicos que estuvieron con nosotros, todos, todos, todos. Bueno entonces hicimos ese informe, lo sistematizamos allí como pudimos y ya esta. Esa fue mi experiencia.		c Comprom CPers
54. MO 08	E.-¿Qué aprendiste ?		
55. MO 08	<p>M.-Ahhhh que aprendí. Bueno primero profesionalmente aprendí a ser un poquito más organizada, no te lo voy a negar, aprendí...Fíjate tu Argenis, fue algo rarísimo y tan bello, porque yo de comunidades no sabían naaadaaaaa nada, sabía tan poco, era mas de vivencia, que lo que yo había leído, y el hecho de yo meterme en eso, yo tuve que abrir, quitarme tantas gríngolas, cuanta predisposición, yo aprendí a no tener una predisposición hacia la gente.</p> <p>Bueno aprendí eso profesionalmente me fortalecí muchísimo, creo que más aprendí como persona. Mira yo puedo dividir mi vida en tres grandes fases mi vida antes de tener al niño, era otra cosa; mi vida en relación a mi contexto después de haber hecho ese trabajo, eso marco mi vida fue tan hermoso, tan hermoso; y mi vida después que yo conocí a mi maestro de yoga, él le coloco como la cereza, mi maestro de yoga tiene un bebecito, pero ese hombre de verdad cambio mi vida. Mi vida ha estado marcada por momentos muy duros, pero ha sido acompañada</p>	El docente de PDNC, tiene una actitud diferente ante esa nueva realidad que le presenta el nuevo escenario, va con una disposición de apertura, de compromiso, de sensibilidad social, se quitan gríngolas, rompen paradigmas. Tanto el estudiante como el docente salen fortalecidos en el ser como personas, como seres humanos con un compromiso y una responsabilidad social. Esto lo señalan también Zulay, Candy. Josefina.	CPers

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>por cosas tan bellas.</p> <p>Porque yo cuando estaba finalizando ese trabajo como mis alumnas estaba divorciándome y yo decía: es la vida y dios es tan maravillo que así como te da cosas de tristeza, por que yo nunca sentí dolor, yo diferencio la tristeza y el dolor.</p> <p>Yo tenía tristeza pero tenía también una satisfacción tan grande que yo decía yo era la que tenía esa tristeza pero mira todo lo que yo puedo dar y fíjate tu al mismo tiempo estaba terminando se estaba terminando el ciclo de mi divorcio, salgo en estado, estoy haciendo el trabajo como mis alumnas si yo me metí con mi barriga a seguir trabajando en el último año , de hecho las fotografías cuando ellos se graduaron estaba yo con mi barrigota</p> <p>Entonces yo creo que no fue lo que yo aprendí como profesora, como profesional no, no, no. Lo que aprendí fue como persona.</p>	<p>Que aprendemos los profesores de PDNC. Aprendemos de la vida, de pedagogía, de contenidos sustanciales de un área del conocimiento. Creo que lo que aparece en las entrevistas es aprender de la vida, como persona, como ser humano</p> <p>¿Cómo se aprehende en un modelo?</p>	
56. MO 08	E.- ¿Y no se une de alguna forma lo profesional y la persona?		
57. MO 08	M. Sí, si se unen, realmente un buen profesional lo es por que es buena persona indudablemente, pero como mi vida ahorita esta centrada en ser persona, yo me propuse ser persona y al ser persona, en la medida que tu eres mejor persona, eres mejor profesional. Pero es que realmente fue hermoso, yo cada vez que cuento esto me pongo a llorar, pues fue una experiencia muy, muy hermosa , yo me acuerdo cuando estaba bajando esa gente, yo decía... dios mío pero será que nos van a linchar.	“Ser mejor persona es también ser mejor profesional, eso lo aprendí en la PDNC”	CPers AmoryDo c Comprom
58. MO 08	E.- Eso era una poblada.		

	Entrevistas	Memos	Categoría
59. MO 08	M.- Si eso era, una poblada. Fíjate Argenis que nosotros teníamos niños que tenían dientes acá, en el cielo de la boca y arreglarles así su dentadura, los viejitos, tan bellos.		
60. MO 08	E.- Eso fue en la Charneca.		
61. MO 08	M.- CHARNECAAAA si ese es, y el preescolar se llama Santiago Mariño, un preescolar que estaba asociado a la UNESCO, en esa época , pero no tuvo participación en esto. Fíjate Argenis, que así experiencias como la mía, hay tantas, tantas en el país, pero nosotros no tenemos la cultura de escribir, de sistematizar las experiencias, por eso a mi me encantan tantos ahorita los PEIC (proyectos educativos integral comunitarios) que deben hacerse en las escuelas y que de ahí se desprenden todo lo que son los proyectos de aprendizaje, que tu vas a aprender en tu aula, a mi me encantan los PEIC te obliga a trabajar con tu comunidad pero también a sistematizar y yo no tenía la cultura de sistematizar eso, porque si lo hubiese tenido, yo te pudiese contar. A mi me paso con otro que queda por ahí por San Martín hacia arriba, por donde esta la Maternidad que también trabajaba con una amiga que se llama Roraima Mora, que ya no esta en el Pedagógico, trabajábamos en un Proyecto Familia y mi experiencia allá, también fue muy bonita y muy peligrosa, porque ahí a las 4 de la tarde teníamos que salir, por que a las 4 y 30 ya estaban las bandas despiertas y eso eran tiroteos, de un lado para otro y ellos nos decían maestras: maestras a las 4 se tienen que ir. Y empezaban a avisarnos que a las 4 teníamos que irnos, por que no se responsabilizaban de la vida de ninguna de nosotros, eso es otra vivencia que yo tengo de allá.	Morela refiere que fue una experiencia realmente hermosa. Que lo escribió, que no se tiene la cultura de escribir, de sistematizar. Nos cuenta otra experiencia en otro barrio de Caracas en la cual la experiencia pedagógica esta enmarcada en ambientes de alto riesgo e inseguridad. Sin embargo lo refiere como una experiencia muy bonita.	Produce y Divulga Debilita Compromete Amor y Dignidad Contexto Social

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>Una vez se nos hizo tardísimo, salimos a las 5 y 30 de la tarde, íbamos corriendo y nosotros escuchamos clarito cuando uno de muchachos nos dijo maestras tírense al suelo. Cuando dijeron tírense al suelo yo me metí en un camión, debajo del camión y mis alumnas también y yo no se para donde se fueron mis alumnas, yo escuche el tiroteo y de repente después oímos párense y se van, yo no me acuerdo por donde me metí. Yo lo único que me acuerdo es que yo cuando volví a con mi uso de razón estaba sentada en la acera de la Concepción Palacios, como llegue de ahí, a la Concepción, tú no me preguntes pero yo estaba sentada ahí. Yo tuve otra experiencia muy bonita con los niños también, pero con una comunidad resistente a recibirnos, entonces el trabajo si lo tuvimos que hacer sólo con los niños.</p>		
62. MO 08	<p>E.- Morela, y pensamos en el Pedagógico por que la experiencia que tu tuviste no se perneó hacia el pedagógico para que fuese parte integral de lo que se hacia en una institución. ¿Cómo se desarrollo en la línea de trabajo de Rosa, que ha trabajado con Comunidades, lo mismo que se hacia en las prácticas no convencionales? ¿Porqué tuviste apoyo para que lo hiciste?</p>		
63. MO 08	<p>M.- Yo tuve apoyo de la Jefa del Departamento, Rosa Figueroa, y de una profesora que era la Coordinadora como de programa, que allá no había esa figura, pero ella era la que apoyaba Melí García, ella me defendió muchísimo, muchísimo...</p>	Apoyo de la Jefe del Departamento. Rosa.	ApoyInst
64. MO 08	<p>E.- ¿Porqué usas la palabra defensa?</p>		
65. MO 08	<p>M.- Por que la gente no quería, primero la gente no me quería en el departamento, yo no era de preescolar. Yo concurse en el pedagógico fue</p>		

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>por biología, yo concurse con la Prof. Italia Espinosa y había un solo cargo. Italia ganó el concurso y yo quede aprobada. Entonces Luís Ernesto Arguello, que en paz descanse, me dijo: tu no te vas a ir, tu eres un recurso que el pedagógico no debe perder, vente para mi departamento. Él no era jefe del departamento, pero estaba en la APIC: vente para mi departamento y das evaluación entonces tu entras por evaluación , entonces entre por evaluación, como al año y medio en el 89 me acuerdo hay una oportunidad en el Departamento para yo pasar al departamento de prácticas pero en preescolar, porque la vacante existía era en preescolar. Entonces la profesora Rosa me dijo: yo te paso a preescolar, vente para preescolar. Entonces me fui. Antes había un profesora llamada Hilda que me dijo: yo no tengo espacio para ti, porque tu eres de biología.</p> <p>Cuando paso a preescolar la profesora Rosa me dijo: esta la vacante de preescolar, yo quiero que te vengas y yo lo que voy a hacer es darte la fase de observación, por que en esta fase vas a ir poco a poco aprendiendo las cuestiones de preescolar y cuando halla un espacio en biología yo te paso para biología. Bueno, llego a preescolar un grupo duro muy duro, porque ellos decían que una persona de biología no podía estar en preescolar, llegue con una visión diferente, ellos aplicaban unos instrumentos norteamericanos el Test de Goodenof, yo les decía que eso era gringuisimo que porque nosotros no hacíamos un registro y luego podíamos hacer un diagnóstico de las necesidades del niño y no con un test, que si no le ponía un zarcillo a una muñequita era por que el niño no tenía conocimiento del zarcillo.</p> <p>Eso fue un choque muy fuerte y que yo no esperaba. Al principio yo trate</p>		

	Entrevistas	Memos	Categoría
	<p>como de entrar, la profesora Ravelo me daba cosas para leer yo las leía, después yo discutía con ella. Ella estuvo muy poquito....pero esa semilla me la dejo, si me la dejo, mi acompañante fue Luís Belope (¿) esa es una mujer espectacularmente bella, una mujer súper desprendida, ella me ayudo muchísimo en eso, pero a mi me costo muchísimo en trabajar en preescolar, entonces lo que yo hacía...</p> <p>... Bueno yo me dije mi misión aquí no es para caerle bien a nadie, mi misión aquí es formar, estar aquí y trascender estas barreras, estos muros Eran dos actitudes completamente diferentes.</p> <p>Ella habla de la coordinación de la maestría, otros aspectos del departamento.</p> <p>De Beatriz Ceballos.</p> <p>Ella creo la Fundación Liceo Aplicación y está, junto a otros compañeros, trabajando para su rescate, tanto el de Montalbán como el Antiguo, que ahora es Eduardo Crema...</p>	<p>Las prácticas docentes no convencionales parecen llevar al docente guía a la reflexión constante , es una experiencia que ayuda a trascender como persona, trascender mas allá del aula convencional, a romper paradigmas, a asumir el riesgo, a atreverse, a buscar mas allá, y llevar en ese hacer a otros</p>	

Entrevista a Prof. Iván Ramírez

Caracas, 09 06 09

Profesor del Departamento de Pedagogía Instituto Pedagógico de Caracas

La entrevista se desarrolla en un sitio histórico de Caracas: *La Casa de Velásquez*.

1. IR 09	E.- Estamos con el profesor Iván Ramírez, quien es profesor del IPC y fue pionero en Educación Penitenciaria en nuestro país. ¿Cómo iniciaron la experiencia?, ¿cómo se fue desarrollando?		
2. IR 09	I.- Bueno todo comenzó casi de manera fortuita, y comenzó en el IPC en uno de los cafetines del Pedagógico, en una mañana estaba saboreando un café, como es mi costumbre, y estaba pensando sobre los avances de la educación en Venezuela. Mentalmente, hacia un recorrido de cómo estaba la educación venezolana. Cubriendo lo que en aquella época se llamaban las minorías; educación para los indígenas, educación diferente	Es interesante cotejar esta narración con los planteamientos Gudsmondsdoittir sobre narrativas y la vida de los docentes	ContexHis

	<p>para los discapacitados, educación especial, para los niños que tenían algunos problemas de aprendizaje y yo sentía como regocijo de ver como la educación se había extendido a todo el universo de la población. Pero, en eso, me asalto la idea y pensé en las cárceles, y me dije y la educación a la gente que esta privada de la libertad, ¿cómo estará eso por allí? Entonces me quedó esa incógnita e hice contacto, por esos días, con un profesor muy connotado del pedagógico y de la UCV -vivo aún- Gómez Grillo, de una trayectoria muy larga en el mundo penal-penitenciario. Entonces lo interrogué un poco, conversamos, nos reunimos y él me dijo que sí, que existía una experiencia incipiente, pero que eso no estaba recibiendo mayor respaldo del sistema educativo formal, del sistema educativo venezolano. Entonces, siendo profesor de aula, profesor a diario, en las oportunidades en que me reunía con los estudiantes de psicología, les planteé la posibilidad de que empezáramos a visitar las cárceles como voluntarios y bueno, efectivamente, así fue.</p> <p>Fui al DPD e hice la propuesta a la profesora Hilda Guerra, creo que se llamaba así la jefa de prácticas docentes. Conformamos un equipo de voluntarios, naturalmente nosotros consideramos que era una situación riesgosa, nunca habíamos entrado a una cárcel. Luego, bueno nos dimos cuenta que no era tan riesgoso el asunto como lo imaginábamos, eso fue por allá por los años 1984- 1985, y aunque existían algunos riesgos, la situación no era tan aguda a como lo es actualmente. Se conformó un grupo de 21 estudiantes 17 muchachas y 4 varones, lo recuerdo con exactitud, eran casi todos del Departamento de Arte, como yo no era del Departamento de Arte hablé con un buen amigo, el profesor Gabino</p>	<p>De una inquietud, a la materialización de un proyecto.</p> <p>La sensibilidad del docente, la creatividad y ver las oportunidades de aprendizaje, son condiciones importantes en un docente.</p> <p>Apoyo institucional</p> <p>Iván acude al DPD y hace una propuesta a la Jefe del Dpto. la cual acepta, consulta con el profesor Gabino y llegan a un acuerdo.</p>	<p>Sensible</p> <p>ApoyInst RecInst ContxSoc Comprom</p>

	<p>Matos.</p> <p>Le plantee la idea, porque él tenía un grupo de practicantes: Gabino que tal si hablamos con tus estudiantes para ver si dividimos el curso, que una parte vaya a las prácticas convencionales en los liceos y la otra parte vaya conmigo a algunas cárceles de Caracas; y bueno, llegamos a un buen acuerdo. Gabino Matos fue muy comprensivo, yo le agradezco mucho, trabajamos con un grupo que oficialmente era un grupo que él era el responsable de ese grupo en prácticas docentes, a partir de ese momento los muchachos pasaron bajo mi responsabilidad, aún está uno de ellos en el Pedagógico de Caracas, es un profesor muy apreciado, se llama profesor Alberto Perestrello. Era un jovencito de 18 o 19 años terminando su carrera en Artes Escénicas, fue uno de los más entusiastas, bueno así comenzó un periplo que duró 6 u 9 semanas y se desarrolló en dos cárceles, principalmente la Cárcel de la Planta, que está muy cerca de Pedagógico de Caracas, en la Avenida Páez del Paraíso y en una cárcel que ya no existe en Caracas llamado el Reten del Junquito, yo ingenuamente pensaba que estaba en el Junquito y cuando fui a hacer la primera visita con un funcionario del Ministerio de Justicia, me dijo bueno realmente no queda en el Junquito, queda en la vieja carretera que conduce al Junquito, pero está en Catia, por aquí por El Amparo muy cerca del Rafael Vegas subiendo.</p>	<p>Compartir oportunidades de aprendizaje.</p> <p>Compromiso, sensibilidad social.</p> <p>Se conforma el primer grupo de estudiantes voluntarios de la fase de Proyecto Educativo, de la Especialidad de Arte, para la realización de las prácticas docentes no convencionales, cuyo escenario sería la Cárcel de la Planta, bajo la Coordinación del Profesor Gabino Matos y como profesor auxiliar el profesor Iván Ramírez, esto es para el año 1986.</p>	
3. IR 09	E.- Esta en la entrada ...		

4. IR 09	<p>I.- Había un mito. Yo pensaba, pensábamos todos que éramos desconocedores del medio penitenciario, que esa cárcel estaba en el pueblo del Junquito y no fue así. Realmente estaba era en Catia.</p> <p>Actualmente esa cárcel desapareció y en sus terrenos se esta construyendo la Universidad de Catia, lo cual es una buena noticia, que es que, en lo que fue un espacio de dolor actualmente se va a convertir en un espacio de luz como es la Universidad.</p> <p>Calculemos que en algunos años ya Catia tendrá una flamante universidad, en una zona muy amplia de dos o tres hectáreas.</p> <p>Bueno allí se realizaron las PDNC en lo que fue la primera práctica penitenciaria. El profesor Gómez Grillo por aquella época escribió un artículo en el Nacional que se titulo “Cuando el Pedagógico va a la cárcel” el cual causó un poco de revuelo.</p>		Divulg
5. IR 09	E.- ¿Tienes ese artículo?		
6. IR 09	<p>I.- Yo no se si lo tengo, pero en el Nacional de aquella época debe conseguirse o en la Hemeroteca. El tiene una pluma extraordinaria y comenzaba diciendo: no mi querido director no se angustie, no es que el pedagógico halla estado en problemas, sino que un grupo de docentes y profesores entró por primera vez para hacer una práctica docente, llevando la luz del conocimiento, de las ciencias, de las artes, de la literatura a las cárceles... Entonces, bueno, fue una experiencia extraordinaria, también fue una esa experiencia que causó tanto</p>	<p>La realización de las PDNC, es una experiencia que lejos de desmotivar a los practicantes, por ser un escenario difícil, deprimente, riesgoso, los estimula, motiva, sensibiliza en la labor docente. Quedan motivados.</p>	

	<p>entusiasmo y quedo en el grupo de los 21 estudiantes que se decidió fundar un movimiento, porque las prácticas penitenciarias tienen su comienzo y su fin, pero quedamos todos con el deseo, con el impulso de seguir visitando aquellos ambientes, ambientes de depresión, ambientes de tristeza, pero con una gran sensibilidad humana que encontramos en los detenidos, en los privados de la libertad, en los presos, encontramos esa cara oculta y nos dimos cuenta que no hay hombres malos ni hombres buenos, sino que todos somos mitad bueno, mitad malos. Nosotros pudimos entrar en la mitad buena de aquellos hombres y entonces decidimos fundar un movimiento de educación penitenciaria el 30 de mayo de 1986. Fundamos ese movimiento de modo que ahorita en el 2006 cumplió 20 años, de haberse creado esa actividad y estuvimos activos durante 10 años, hasta el año 96, en ese año ya nos empezamos a disgregar un poco y aun creo que en el Pedagógico quedan algunos atijos de educación penitenciaria, pero el balance fue muy positivo.</p> <p>Nosotros fuimos a una remota cárcel aquí en Venezuela que queda en el Dorado, fuimos en dos oportunidades con ese grupo y otros alumnos del pedagógico que, al ver el entusiasmo nuestro, se sumaron y el grupo fue creciendo ya de 21 pasamos a tener 30, claro hubo cierta rotación.</p>		
7. IR 09	E.- ¿Eso fue en ese lapso de la primera práctica o luego?		
8. IR 09	I.- Luego, la primera práctica fue de 21 estudiantes, duró 6 u 8 semanas, tuvo un final muy académico, se presentaron unos trabajos finales, los estudiantes y los detenidos en las cárceles. En esas dos cárceles, los de Artes Escénicas presentaron unas obras de teatros, algunas creo de	<p>Iván habla de dos experiencias simultáneas en la cárcel.</p> <p>Gabino de una, los estudiantes que seleccionaron la no convencional y los</p>	<p>Productos Comprom</p>

	<p>Aquiles Nazoa y los de Plástica presentaron una exposición de dibujo y pinturas hechas por los detenidos, durante el lapso que los estudiantes estuvieron allí. Los de música montaron una pequeña coral y hubo cantos en la despedida del ciclo, tuvo mucho entusiasmo y mucha aceptación entre la población penitenciaria de esos dos penales.</p> <p>A partir de eso se creó un vínculo que duró durante 10 años, ya no fue prácticas docentes, eso trascendió mas allá, en lo que se llamó Movimiento de Educación Penitenciaria del Instituto Pedagógico de Caracas.</p> <p>Eso es un resumen de aquellos días.</p>	<p>que quisieron ir al liceo.</p> <p>Perestrello realizó PDNC en la cárcel de la planta, como profesor guía.</p> <p>Producto de la PDNC es el Movimiento de Educación Penitenciaria.</p> <p>La PDNC, fue la inspiradora.</p> <p>El trabajo en este escenario fue el de una educación retadora.</p>	<p>AmoryDo c CPers ContxSoc</p>
9. IR 09	E.- ¿Ese movimiento sigue o no sigue?		
10. IR 09	<p>I.- Entiendo que ese movimiento ya no sigue, ya que bueno luego salimos jubilados, los que estábamos propulsando la idea. Los estudiantes mas entusiastas se graduaron y bueno como todo sucede en las cosas humanas, empezó las leyes de la entropía a desgastar todas nuestras energías, pero si quedo el ambiente propicio y con los años apareció también la idea de crear una especialidad, que formara educadores para esos ambientes no convencionales muy deprimidos como son las cárceles, los retenes de menores, las casas de niños huérfanos, de los niños que han infringido alguna norma.</p> <p>Y entonces surgió la idea de Pedagogía Social. Podríamos decir que la pedagogía social, que creó en España estaba ya muy desarrollada (incluso hay obra escrita de pedagogía social en el caso venezolano)</p>	<p>La jubilación de los docentes parece ser la causa de que las experiencias no convencionales decaigan o terminen.</p> <p>Así es referido por los distintos profesores entrevistados.</p> <p>La pedagogía social en Venezuela tiene sus antecedentes inmediatos en las experiencias de prácticas docentes no convencionales realizadas en la cárcel para la década de los 80.</p>	<p>Debil</p>

	podríamos decir que tiene sus antecedentes inmediatos en la práctica penitenciaria de los años 80.		
11. IR 09	E.- Y el IEP (instituto de educación penitenciaria)		
12. IR 09	<p>I.- Ah bueno, surgió en la misma línea educativa con relación a las cárceles. Surgió y yo me atrevo sin temor a equivocarme que tuvo sus raíces en esa PDNC. En esa práctica docente penitenciaria, surgió un instituto el Instituto Universitario Nacional de Estudios Penitenciario, con sus ciclas IUNEP, patrocinado por el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Justicia de aquel momento.</p> <p>Ese instituto creo que cumplió recientemente 15 años</p>	El Instituto Universitario Nacional de Educación Penitenciaria, tuvo sus raíces en la PDNC, realizada en la Cárcel.	Product
13. IR 09	E.- ¿Sigue todavía?	Proyecto sostenido en el tiempo.	
14. IR 09	I.- Sigue todavía, la experiencia no ha sido todo lo deseable que hubiésemos querido los que tuvimos esa vocación penitenciaria, porque la administración de justicia en Venezuela no supo valorar a los egresados de esa institución y les siguió dando cargos a un personal empírico que venía de cualquier función y los estudiantes egresados del IUNEP, no recibieron el tratamiento que aspirábamos los que tuvimos la oportunidad de ser co-fundadores de ese instituto.	Falta de compromiso.	ContxPol
15. IR 09	E.- Fuiste fundador junto con Gómez Grillo y el profesor José Albornoz - también del Pedagógico de Caracas- y un sabio maestro, que creo aun vive, Luís Betancourt, médico, psiquiatra y criminólogo.		

16. IR 09	E.- Era un equipo de primera.		
17. IR 09	I.- Si realmente un equipo de primera, los docentes fueron hombres como el maestro Rafael Pizzani, rector de la UCV y Ministro de Educación, estaban ex profesores del Pedagógico jubilados, Pedro Felipe Ledesma, Ramón Tovar, la profesora Maruja Taborda, José Balsa de literatura, teníamos un equipo de lo mejor que podía conseguirse en las universidades del país. El Dr. Rafael Caldera era el presidente de la República y le tocó el acto inaugural del instituto y cuando el Dr. Gómez Grillo leyó el cartel de profesores, el Dr. Caldera lo escucho con atención los nombres que se iban desgranando y dijo con cierta sorna: Gómez Grillo tú no crees que es como demasiado.	Se incorporaron al proyecto del Instituto de Educación Penitencia un grupo de docentes del pedagógico de Caracas. Profesionales de primera línea de varias universidades, todos con una sensibilidad y compromiso social.	ContexHis
18. IR 09	E.- Yo entreviste en aquel tiempo a Gómez Grillo, el año 1995 cuando estaba haciendo mi tesis de maestría, el me citó para el instituto y yo me sorprendí cuando me consigo con Albornoz y a otros profesores que yo me imaginaba que estaban retirados o que estaban en otra parte, no en ese localcito que estaba al lado del Retén la Planta.		
19. IR 09	I.- Creó que todavía esta allí. Hizo falta prensa y voluntad política, hemos tenido la desdicha en Venezuela de tener gerentes públicos en altos cargos ministeriales que no aprecian realmente la función académica, la importancia de la academia, en el desempeño de las funciones públicas. Entonces el sistema penitenciario venezolano esta hoy día en su peores momentos y muy deprimido, muy deteriorado y los egresados nunca tuvieron oportunidad.		ContexHis

	<p>Creo que vi alguna estadística últimamente, creo que el 2 o 3%, de los egresados estaban trabajando en el sistema penitenciario venezolano, una cosa pero increíble.</p> <p>El grueso de los gestores de los penitenciarios son personas empíricas, que vienen de haber ocupado cargos dentro del Ministerio de Justicia, como vigilantes o supervisores de prisiones y luego van accediendo a cargos de dirección de establecimientos penitenciarios aquí en Venezuela, eso ha sido.</p>		
20. IR 09	E.- Regresando a la práctica, termina la primera práctica, luego ¿Qué otras actividades hacen? ¿Hacen otras prácticas docentes por la misma dirección?		
21. IR 09	<p>I. Mira, yo creo que ahora la distancia en el tiempo me hacen quizás algunas lagunas, pero creo que no se hicieron otras prácticas.</p> <p>Luego, quien retoma algunos años después es la profesora Isabel Peleteiro. Ella agarra el testigo de ese relevo, con algunos años de diferencia y he sabido que ella invitaba a alumnos a hacer prácticas en las cárceles y ella como que mantiene viva esa antorcha, ese estandarte de la educación penitenciaria. Hay que rendirle reconocimiento a Isabel Peleteiro, de haber mantenido esa tradición.</p>	<p>Señala que hay que rendirle un reconocimiento a Isabel, pues es la única que continua con el proyectos de la educación penitenciaria. Mantiene viva esa antorcha.</p> <p>Proyecto sostenido en el tiempo.</p>	<p>Comprom AmoryDo c ContxSoc</p>
22. IR 09	E.- Digamos que Gabino y tú tuvieron esa experiencia de PDNC me dices que por el año 86/I.		

23. IR 09	E.- Luego de ahí se deriva el Movimiento de Educación Penitenciaria, durante 10 años de mucha actividad.		
24. IR 09	E.- Dirías que eso tuvo relación con la experiencia con la PDNC.		
25. IR 09	I.- Claro que sí, naturalmente, su origen, la motivación y el impulso inicial fue en la PDNC. Con el entusiasmo que causó ese medio penitenciario, por el dolor que pudimos vivir allí y al mismo tiempo el entusiasmo de los reclusos, de los internos a querer superarse, varios profesores se unieron a la causa nuestra, profesores de legua y literatura. Una profesora, saliendo un día del Reten de Catia, ya fuera de la práctica penitenciaria, sino como movimiento para educación penitenciaria me dijo: Iván, yo nunca me había sentido tan docente, tan profesora como en las clases que estoy dando aquí ahora, nunca me había sentido tan realizada en la docencia. Como me estoy sintiendo en el Reten de Catia, uno de los establecimientos más terribles, más lúgubre del sistema penitenciario venezolano.	Valores compartidos entre los docentes y alumnos que conformaron el grupo de educación penitenciaria. El origen, la motivación y el impulso inicial para la creación del Movimiento de Educación Penitenciaria fue esa primera experiencia de las PDNC.	ContexHist RecInst Product
26. IR 09	E.- ¿Quién fue ella?		
27. IR 09	I.- Una profesora del Departamento de Castellano, no recuerdo su nombre.		
28. IR 09	E.- Coméntame ¿qué te dejó a ti como docente esa experiencia?		
29. IR 09	I.- Me dejó principalmente los resortes del alma humana, de la	Crear en el ser humano, en sus	CPers

	<p>conciencia humana, como se puede salir aun estando caídos en el más grande de los descabros; como la conciencia de un ser humano puede erguirse, levantarse y tener una esperanza de vida a futuro. Estos hombres que eran reos de delitos graves, crímenes algunos, asesinatos, violaciones, siempre nos cuidamos mucho de no preguntarles su delito. Indudablemente existió siempre entre nosotros esa sensibilidad y un respeto hacia el hombre preso y una de las primeras condiciones que nos pusimos fue en un código que nos elaboramos fue no preguntar sobre su vida pasada , o sea a nosotros nos interesa de este momento en adelante, sobre todo hacia su vida futura, sus planes, de todas sus cosas; ellos, sin embargo, muy humanamente en algunas oportunidades nos referían, nacía de ellos contarnos alguna vivencia de su pasado en la que concurren en alguna falta, algún delito, pero todos tenían un gran deseo de superación y prestaban gran atención a las clases que se les daba, se siguió haciendo teatro, música, arte, dibujo y pintura.</p>	<p>posibilidades de salir adelante.</p> <p>Se reafirma y engrandece el compromiso con la profesión.</p>	<p>Sensib</p> <p>AmoryDo c</p>
30. IR 09	E.- Eso que me estas hablando es después de la PDNC.		
31. IR 09	<p>I.- Si, después de la práctica, lo comenzamos con la práctica y fue como el punto de ignición después eso prendió una gran hoguera.</p> <p>En muchos estudiantes, incluso vinieron estudiantes de la UCV.</p> <p>También de la escuela de derecho que se enteraron que estábamos haciendo esa actividad. Vinieron e hicimos muchas amistades con los estudiantes, profesores de la escuela de psicología, como el profesor Carlos Villalba, lo invitamos a algunas conferencias en el Pedagógico, el mismo Gómez Grillo siempre se mantuvo allí, como tutelando esa</p>	<p>Esta expresión prendió como una hoguera, la refiere también Isabel y Gabino.</p> <p>Reconocimiento Institucional.</p> <p>Compartiendo proyectos, se comparten valores.</p>	

	actividad y estudiantes de la USM que estaban también haciendo estudios de derecho se acercaron al IPC, al pueblo ese lugar tan cariñosamente conocido del Pedagógico de Caracas y allí hicimos un equipo interdisciplinario de estudiantes de psicología, de derecho, de educación que éramos la gente nuestra.		
32. IR 09	E.- Entonces esto lo inicia prácticas y luego se abre como con vida propia.		
33. IR 09	I.- Si señor, con vida propia.		
34. IR 09	E.- Y cómo lo insertabas dentro de las actividades docentes o era una actividad de extensión.		
35. IR 09	<p>I.- Nosotros no nos preocupábamos de eso. Fue casi una actividad subversiva, porque nos apropiamos de un local, porque semanalmente nos reuníamos en un aula, creo era el aula 15 del pueblo y esa aula tenía poca actividad docente. Entonces nosotros nos reuníamos todos los miércoles en forma muy disciplinada, todos los miércoles, a las 12:30 nos reuníamos en esa aula 15. Al punto que nos fuimos apropiando del aula.</p> <p>Nos fuimos apropiando y ya empezábamos a tener otras actividades, no eran solamente las reuniones. Empezamos a congregar libros nos hicimos de un candado y lo cerrábamos como un aula nuestra. Terminamos poniendo afuera un cartel que decía Movimiento de Educación Penitenciaria. Pero nunca fue decretado por ninguna autoridad.</p>	Refiere la historia del Movimiento de Educación Penitenciaria, este es un producto de la PDNC o surge por influencia de la actividad realizada	

	<p>Pero cumplimos algunos trámites, hablamos con la profesora de la comisión de horarios y le dijimos que nosotros estábamos trabajando allí hacia ya varios años y la comisión de horarios fue muy condescendiente y ya no colocaron actividad de clases en esa aula 15. Ya no se llamo más aula 15, actualmente se llama Sala Francisco de Miranda. Cuando uno va del estacionamiento del pueblo hacia la cantina, a mano derecha hay una sala que tiene una espléndida placa de colores, rojo y dorado, en el 250 aniversario del natalicio de Francisco de Miranda, quisimos ponerle el nombre de Sala Francisco de Miranda, allí funcionan muchas actividades no precisamente penitenciarias, aunque creo que alguna vez se hace alguna actividad de charla o algo penitenciario allí.</p> <p>Porque Francisco de Miranda fue un penitenciario en su época. Francisco de Miranda cuando visitaba los países por los que él se paseó por Europa, siempre pidió ir a las cárceles de las ciudades donde él iba. Y conoció a penitenciaristas de la época, como Beccaria fue conocido de Miranda, él conversó con ese penitenciarista de la época contemporánea. Y además de que FM conoció las cárceles muchos años de su vida, estuvo preso, cuando no estaba preso, lo estaban buscando; él o estaba en las cortes o estaba en las mazmorras preso. Bueno todos sabemos que su vida terminó en una cárcel de Cádiz, en España, y tiene obras escritas sobre algunas notas penitenciarias.</p>		
36. IR 09	E.- Ah si, me estoy enterando ahora.		
37. IR 09	I.- Entre de los hombres más universales que hemos tenido, esta el Generalísimo Francisco de Miranda a quién los venezolanos y sobre todo		

	en estos últimos años se esta rescatando muchísimo, su memoria, su ideario, se han publicado sus obras y se le rinde culto en estos últimos años en Venezuela.		
38. IR 09	E.- Veníamos conversando sobre las prácticas penitenciarias, me estabas comentando el impacto que había tenido en ti como docente.		
39. IR 09	<p>I.- Claro entonces eso me reafirmo como docente. Si un hombre metido en el dolor, que es el delito, el delito es una cosa dolorosa, el delincuente antes de ser victimario ha sido víctima, víctima de muchas cosas y ser víctima de tanto dolor muchas veces, lo lleva a convertirse en victimario, aprendimos a conocer mejor el alma humana, desde las profundidades de ese dolor, de los calabozos, de las privaciones, algunas veces teníamos noticias terribles, que nos conmovían y claro pasando lista en un aula, de la sección pedagógica de la cárcel, mencionábamos algún nombre y algún alumno, un muchacho joven se paraba y decía: profesor él ya no va a venir a clase, lo mataron anoche.</p> <p>Eso eran cosas que nos quebraban, todavía nos quiebran la voz, pero bueno fueron cosas que nos tocaron muy profundamente. Fue una experiencia casi extrema que nos marcó mucho, aprendimos a valorar más al ser humano y repetíamos una frase que quizás leímos en alguna cárcel y también la escribimos en alguna tarjeta de navidad, “ Aún en el dolor, la lucha es por la alegría”</p> <p>La leímos en alguna pared de alguna cárcel, entonces lo agarramos como pensamiento y lo pusimos en alguna tarjeta de navidad, porque nuestro movimiento se convirtió, a raíz de esa práctica penitenciaria, en un</p>	<p>La experiencia en las PDNC, reafirma la vocación de docente. A dar valor a la vida (clarita también lo señala), a creer en el ser humano, a comprenderlo más.</p> <p>Se desarrolla y se mantiene una sensibilidad hacia el ser humano.</p> <p>Se crean vínculos afectivos con la condición del preso. No hacia un preso en particular, sino con la condición del ser humano preso.</p>	

	<p>movimiento muy humano. Cada año sacábamos una tarjeta de navidad del MEP y la mandábamos a todos los entes del Pedagógico y del Ministerio de Justicia, a las direcciones de los penales es, decir estábamos presente, el MEP de Pedagógico.</p> <p>Fue un trabajo muy bien hecho.</p>		
40. IR 09	E.- Y en el plano pedagógico -también a este estudiante en formación- como incidía esa práctica en ellos, ¿Qué notabas tú como profesor?		
41. IR 09	<p>I.- Mira ellos cambiaron, yo creo que tocamos mucho su futuro al punto de que, y eso lo compartimos mucho los que fuimos parte de ese movimiento penitenciario, todavía hoy día nos conseguimos con personas que fueron nuestros alumnos en las cárceles y hoy día están gozando de libertad plena, en las calles de la ciudad de Venezuela y nos saludan PROFESOR...nos gritan y nos saludan de algún carro que van conduciendo, o de alguna acera atraviesan para saludarnos y nos dicen donde están trabajando.</p>	La experiencia de ser internos y haber tenido la experiencia de que la universidad se acercara a la cárcel a dar clases, les cambió su visión de futuro.	
42. IR 09	A- ¿Hay contacto con alguno de ellos?		
43. IR 09	<p>I.- Eventualmente, fortuitos. Te cuento una cuestión anecdótica que fue mas permanente, dentro de nuestro código, eran 17 muchachas que de alguna forma teníamos que cuidar, porque eran gente hostil pensábamos, pero luego nos dimos cuenta que era un ambiente muy humano, igual que todos los ambientes de humanos, entonces a las muchachas claro les teníamos especial condiciones o sugerencias en ser prudentes en su trato,</p>		

	<p>en su saludo y de no intimar mas allá de lo que fuese estrictamente docente con los estudiantes para evitar situaciones de afectos y cosas que pudieran surgir y siempre éramos muy vigilantes de eso pero claro, los duendecillos del amor no respetan esas cosas y una alumna nuestra se enamoró de un interno de la cárcel de la planta y él de ella, naturalmente.</p> <p>Y nos enteramos luego que estaban teniendo una relación ya mas amorosa, más allá de lo docente, de la relación profesor-alumno y éramos muy verticales y entonces le dijimos, bueno nosotros no podemos hacer nada, pero tú no puedes seguir perteneciendo al MEP porque ya tú estas en otro plano.</p>		
44. IR 09	I.- Eso fue en el Movimiento de Educación Penitenciaria, esta muchacha, en el correr del tiempo, cuando este muchacho salió finalmente de la cárcel, se casaron y tienen familia y me lo he conseguido. Ella es psicóloga egresada de la UCV, él es un buen hombre, trabajador.		
45. IR 09	E.- Tu me estás refiriendo a la población que atendían dentro de la cárcel, ahora te pregunto sobre los estudiantes del pedagógico que iban a la PDNC, ese primer grupo, ¿Qué notaste tú en ellos? ¿Cómo aprecias tú que fue su experiencia pedagógica? qué les has dejado, que te hallan reportado.	No lo registraron, per lo refiere el Prof. Perestrello, en la entrevista	
46. IR 09	I.- Bueno, realmente tuvimos o cometimos el error de no hacerle seguimiento de éstas cosas. Algunos de ellos, después que terminaron la práctica, no siguieron en la actividad penitenciaria, fue algo muy puntual en su formación, otros si se quedaron, entre ellos Alberto Perestrello,	Reconocen que no se realizó sistematización o seguimiento a la experiencia de PDNC en escenarios convencionales.	Debil

	<p>pues tengo que confesar, para decirlo en el lenguaje coloquial nuestro muy venezolano, tengo que reconocer que no hicimos un trabajo de sistematización de esa experiencia en los practicantes. Nos abocamos mas bien a la cuestión de los internos que recibieron la acción pedagógica nuestra, pero en ellos realmente no se como eso influyó en sus vidas. Alberto Perestrello, podría dar una mejor y mas objetiva información de esto, son buenas personas, se graduaron de profesores en Arte. Lo que si destacó es que todos fueron de Arte, y fuimos tocando las puertas de las otras especialidades peor no encontramos la apertura y receptividad que encontramos en el Dpto. de Arte, eso dice mucho de la sensibilidad de los artistas, ellos tuvieron el arrojo de inscribirse como voluntarios a una práctica docente no convencional.</p> <p>Esta tarea era desconocida aún para nosotros porque nunca habíamos visitado ese escenario.</p>	<p>También lo refiere Betis, Zulay, Mórela, Josefina, mas o menos dicen “estábamos demasiado ocupadas haciendo, que no teníamos tiempo para escribir”.</p> <p>Un entrevistado lleva a otros actores: Alberto Perestrello, actualmente profesor del dpto. de PD,</p>	
47. IR 09	E.- Bueno pero tú ahora eres reconocido nacionalmente en educación penitenciaria.		
48. IR 09	I.- Pero esos fueron los primeros pasos, yo nunca había entrado a una cárcel y confieso que tenía mucho temor, y pensábamos que no íbamos a pasar del locutorio (se llama locutorio el sitio donde se conversa con los internos) pero luego fuimos tomando un poco más de confianza y ya nos adentramos y llegamos a tener actividad pedagógica incluso dentro de la celda, en el Cárcel del Rodeo, en la Cárcel de Yare... Venezuela en ese momento tenía 31 cárceles creo que todavía se mantiene esa cifra parecida, de esas 31, visitamos unas 20.	Iván, al igual que Gabino, Clara, Betis, Estela, refieren haber tenido mucho miedo, temor al entrar a estos escenarios no convencionales. También señalan que esto les hizo ser mejores personas, mas sensibles, afrontar situaciones difíciles: como la muerte.	CPers ContxSoc AmoryDo c Comprom

49. IR 09	E.- Me llama la atención la experiencia de la Cárcel de el Dorado, es una de las cárceles mas nombradas.		
50. IR 09	I.- Más emblemática y por ser la más emblemática, decidimos ir al Dorado, siempre ligado a aquella primera práctica, eso nos marco y nos abrió un nuevo mundo para nosotros. Porque eso, como te digo, fue el motor de arranque.	Es una actitud de compromiso social, pedagógico, personal, del creer en que se hace lo correcto.	
51. IR 09	E.- ¿Y eso fue una actividad voluntaria de los estudiantes?		
52. IR 09	I.- Si claro, fue una actividad voluntaria, es mas nosotros pagábamos una cuota para el mantenimiento del movimiento, una cuota semanal. Hicimos una organización bien interesante, había un secretario, una secretaria de las reuniones y había un tesorero y a ese tesorero le pagábamos semanalmente una contribución pequeña, 5 o 10 bolívars, no lo recuerdo, pero era algo. Siempre había gastos, para hacer fotocopias y esas cosas y pagar los gastos de transporte, porque teníamos que ir a Guarenas, Guatire, en transporte público.	Reflejo de compromiso, vocación, abrir espacios para el aprendizaje. Amor y docencia. Ojo transporte público, así también lo hacia Josefina Boza y Betis cuando fueron a los Teques.	Compromiso
53. IR 09	E.- No los financiaba el IPC.		
54. IR 09	I.- No, el IPC nos financió y estamos muy agradecidos a nuestro padre pedagógico, como alguien lo llamó alguna vez. El mismo Gómez Grillo, nos puso siempre a nuestra disposición la imprenta, empezamos a sacar un periódico mensual que se llamó Educación Penitenciaria en Marcha,	Apoyo institucional. Valores compartidos y oportunidades de aprendizaje.	Product Apoy recoc inst

	<p>salió muy poco, pero cualquier impreso, nos lo costeaba el Pedagógico. Los viajes largos siempre nos ponía el transporte, en los autobuses de pedagógico, no eran bus cama, ni tenían aire acondicionado, tu sabes como son nuestros autobuses. Eran aquellos autobusitos amarillos, de esa época, pero aún así éramos felices.</p> <p>Entonces hicimos el viaje al Dorado que significaron casi 18 horas de viaje. Aclaremos que la Cárcel esta al Sur de Venezuela, en las puertas de la Gran Sabana, ya camino a Brasil, en una poblacioncita a orillas del río Cuyuní, ya al limítrofe con Guyana, son los límites de la Selva Tropical, empieza la Gran Sabana. Viajando en los autobuses, en las condiciones precarias en que están, nos dieron dos chóferes, porque por que ya suponían iba a ser un viaje muy largo, entonces había un relevo a la mitad del camino, hicimos un contacto con el Ministerio de la Defensa y conseguimos que nos dieran hospedaje en un fuerte militar, en Tumeremo.</p> <p>En el Fuerte Militar de Tumeremo pasamos la noche, y luego seguimos vía a el Dorado, allí nos encontramos con algo así, como un campo de concentración, rodeado de vallas muy altas de cercas de seguridad. La zona era muy caliente, por que ya es cercano al ecuador. La zona tropical, la zona tórrida, con toda la canícula del sol tropical, la temperaturas muy fuertes a la orilla del río Cuyuní y todos los internos con la cabeza rapada, para denotar que eran presos, y algún <i>coco liso</i> que encontraran por la vía sabían que era algún recluso fugado del penal. Cumplimos los requisitos de seguridad de la Guardia Nacional y entramos, nos pusimos en contacto con la población reclusa, con los</p>	<p>El Periódico: Educ. Penitenciario, se publicaba mensualmente. Lo costeaba el IPC</p>	

	<p>maestro, siempre la figura del maestro estaba en los penales, siempre es una figura muy noble que lo ponen a uno en contacto con la población reclusa. Siempre había un área docente, un área pedagógica, eso hay que reconocerlo en todos los penales de Venezuela había un área pedagógica, humilde, deprimida, unos destartalados pupitres, pero hay una sección pedagógica, con algunos estantes y algunos libros, aún allá en el Dorado encontramos algunos libros, nosotros llevamos una remesa de libros y se montó una obra de teatro, porque estuvimos tres días allí en el Dorado, Nuevo Amanecer se llamaba el grupo de teatro de el Dorado.</p> <p>Y ellos estaban felices con la visita nuestra, tanto así quedo el vínculo, que decidimos hacer un segundo viaje.</p> <p>En ese segundo viaje hicimos una simultánea de ajedrez. Los profesores de ajedrez del Pedagógico nos donaron unos juegos y los dejamos allá en la Cárcel, visitamos un sitio de máxima seguridad que se llamaba la Casa Amarilla, con unos muros altísimos y unas rejas muy fuertes, donde metían a los de máxima seguridad, allá fuimos a tener y conversamos con ellos. Estaban en condiciones muy dolorosas, el abuso de poder de las autoridades penitenciarias de Venezuela y del mundo entero, creo que han sido también emblemáticos. Los recibían a planazos, sin haber cometido ningún delito, la bienvenida que les daban al bajarse del autobús penitenciario era una andanada de golpes, de machetes, por las nalgas, por las piernas, por la espalda y estaban los rastros aún sanguinolentos de esas heridas. Cuando los visitamos, se podían apreciar que las heridas estaban vivas y bueno, una situación muy deprimida, muy dolorosa, de los presos de la Cárcel de el Dorado, pero muy humana,</p>	<p>Creación de vínculos afectivos que les hace regresar a estos escenarios.</p> <p>Compromiso ético, docente, profesional.</p>	

	<p>ninguno era un monstruo. Si habían hecho alguna vez un hecho monstruoso, en ese momento conversaban con nosotros, con mucho respeto, con mucha amabilidad. Nunca se nos perdió nada dentro de la Cárcel, nunca nos robaron, ni estuvimos siquiera en peligro, había un gran respeto, en todos los penales que visitamos. En el de San Juan de los Morros, que es una penitenciaría donde se cumplen largas condenas, de 20 y 30 años de cárcel y también en el Dorado.</p> <p>Estaban por esa época, unos presos que se llamaban <i>por la ley de vagos y maleantes</i>, iban a parar allá, a el Dorado. Eran los transformistas, los homosexuales, los perseguían con saña, allí nos conseguimos con un pabellón de homosexuales y con ellos conversamos, con mucho respeto mutuo entre nosotros, pero si nos hablaron que los violaban los mismos guardias nacionales, abusando de su integridad física, no había el mas mínimo de respeto hacia ellos, nosotros siempre fuimos muy respetuosos, y decíamos a nuestros practicantes que había que tener mucho respeto.</p>		
55. IR 09	E.- Cuando tú me hablaste de un código de ética, ¿cómo construyeron ese código de ética?		
56. IR 09	I.- Lo construimos en colectivo, después que visitamos la cárcel por primera vez y leyendo.	El Código de Ética nace o fue inspirado en esa primera experiencia de la PDNC realizada en la Cárcel de la Planta.	Productos
57. IR 09	E.- ¿En la primera práctica?		

58. IR 09	<p>I.- Si, en la primera práctica, allí se construyo un código de ética, porque también leímos mucho. Tanto que, en lo personal, me entusiasme a hacer un postgrado, sobre el área y lo hice en la UCAB, en Ciencias Penales y Criminológicas, un postgrado de dos años y medio y con el título de especialista en esa rama.</p> <p>En esas lecturas nos enteramos que muchos penitenciaristas habían muerto de un mal llamado fiebre carcelaria, porque las condiciones higiénicas de las cárceles son muy precarias.</p> <p>Entonces dentro del código yo recuerdo que decíamos:</p> <p>Nosotros, visitantes, que tenemos que respetarnos a nosotros mismos, no podemos ingerir nada dentro de la cárceles, nos valíamos de mil argucias para no ofender a los internos, les decíamos que estábamos en algún tratamiento, que padecíamos de alguna cosa o que acabábamos de comer, porque nos ofrecían café, algún dulce preparados por ellos, pero en condiciones higiénicas muy precarias y nosotros no podíamos darnos el lujo de contraer ninguna enfermedad carcelaria.</p> <p>Actualmente las condiciones en las Cárceles han mejorado, pero siguen teniendo condiciones muy precarias.</p> <p>También decíamos al salir del penal hay que lavarse las manos con abundante agua y jabón y eso lo teníamos que cumplir religiosamente.</p> <p>Desde el punto de vista ético teníamos: nunca preguntar por el pasado del interno y mucho menos preguntar el porqué estaba allí.</p>	El planteamiento ético emerge en el grupo.	

	<p>Siempre le preguntábamos por el futuro.</p> <p>Así continua contando las experiencias con los internos....</p> <p>Nos dimos cuenta de lo lucrativo que resulta el sistema penitenciario para las autoridades. Debido a eso, nuestro interés empezó a decaer, eso era un monstruo muy grande y poderoso y nos dimos cuenta que ante eso no podíamos luchar.</p> <p>Era mucha la corrupción y como se enriquecían con la necesidad de los reos y de sus familiares, y por ética contra eso no podíamos.</p> <p>La entrada de armas, drogas, eso venía por la Guardia Nacional y los guardias civiles y no nos iban a hacer caso, a nosotros que como quijotes veníamos del Pedagógico a hablar de moral, de respeto y de cosas así.</p> <p>Ante eso, nuestro ánimo empezó a mermar, eso fue como por el año 96 más o menos.</p>		
59. IR 09	<p>Aquel movimiento que fue glorioso, que se inicio en el año 86, gracias a la primera experiencia de PDNC con Gabino Matos que tan gentilmente nos cedió un espacio de sus prácticas docentes, diez años después desertamos de eso.</p> <p>No hay que olvidar el nombre de Aura Leal de Ravelo, con todos los grupos que fueron a los hospitales, a los barrios populosos como el Guarataro.</p> <p>Todo lo mejor comenzó con PDNC, actualmente la jefe del Dpto. de prácticas docentes la profesora Zulay Pérez, es fruto vivo de esas</p>	<p>Reitera que el MEP, nace a raíz de esa primera experiencia de PDNC. Realizada en el año 1986.</p> <p>Reconocimiento a Aura Ravelo. A todos los docentes que incursionaron en escenarios no convencionales. También señala que la Jefe del Dpto. de PD, es fruto vivo de esa experiencia no convencional y una entusiasmada de esta</p>	<p>Sensibil Comprom AmoryDo c</p>

	<p>experiencias NC y ella sigue muy entusiasmada con la actividad de PDNC.</p> <p>Pensábamos que con este cambio de gobierno las cosas mejorarían y realmente no ha sido así, no se en otros ámbitos, pero en el penitenciario no, lamentablemente. Ya no se oyen ni a los penitenciaristas hablar de eso ejemplo José Luís Betancourt.</p> <p>La cárcel de Jaén en España es la cárcel mejor montada en el mundo. No la conozco personalmente, solo por fotos y los escritos.</p> <p>Claro, las cárceles no son buenas, pero estas son de las menos malas.</p>	<p>modalidad.</p> <p>De allí que se tenga una esperanza en un nuevo auge de las experiencias no convencionales.</p>	
60. IR 09	Se dan las gracias y se despide del profesor Iván y se despide.		
61. IR 09			

